

A 2009/2010. tanévi fővárosi 9. évfolyamos kompetenciaalapú bemeneti angol-, német nyelv és történelem mérések eredményeinek elemzése



Méri Ferenc Fővárosi Pedagógiai
és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet

2010. március

Nagy Ildikó (angol nyelv)
Füzesséry Zoltánné (német nyelv)
és
Dr. Majoros Anna (történelem)
elemzésének felhasználásával

Összeállította

Südi Ilona
Lövei Mária

Lektorálta

Török József

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés.....	4
1.1. A mérés résztvevői.....	4
1.2. A mérés lebonyolítása.....	5
2. Angol és német nyelvi mérés.....	7
2.1. Helyzetelemzés	7
2.1.1. A mérés célja	7
2.1.2. A mérőeszközök bemutatása	8
2.2. Eredmények	11
2.2.1. Az eredmények összesített értelmezése	11
2.2.2. Az eredmények elemzése a vizsgált terület összetevői szerint.....	15
2.2.3. Az eredmények elemzése a minta összetétele szerinti bontásban.....	17
2.3. Javaslatok, tapasztalatok	21
2.3.1. Angol nyelv	21
2.3.2. Német nyelv.....	22
3. Történelemmérés.....	23
3.1. Helyzetelemzés	23
3.1.1. A mérés célja	23
3.1.2. A mérés tartalma.....	23
3.1.3. A mérőeszköz bemutatása	24
3.2. Eredmények	26
3.2.1. Az eredmények összesített értelmezése	26
3.2.2. Az eredmények elemzése a vizsgált terület összetevői szerint.....	27
3.2.3. Az eredmények elemzése a minta összetétele szerinti bontásban.....	30
3.3. Javaslatok, tapasztalatok	32
4. Háttértényezők.....	35
5. Mellékletek	47

1. BEVEZETÉS

A 2009/2010. tanévi fővárosi fenntartású oktatási intézmények 9. évfolyamos tanulóinak idegen nyelvi (angol és német), valamint történelem kompetencialapú mérésére iskolánként egy napon került sor. Ez a tény szolgáltatja az alapot arra, hogy jelen értékelésünk a két területről egy elemzés keretében történjen.

1.1. A mérés résztvevői

A 2009/2010. tanévi bemeneti mérésben a 9. évfolyam tanulóiból választott reprezentatív minta vett részt. Idegen nyelvből ez megegyezik a megelőző tanévi méréssel, csak a minta nagysága csökkent, történelemből a 2008/2009. tanévben a mérés a tanulók teljes körét érintette, tehát ehhez képest ebben az évben változás történt. A mintaválasztáshoz az iskolák szolgáltatott elektronikus formában adatokat, melyek a tanuló nevéen kívül minden olyan fontos információt tartalmaztak, amelyek a több szempontú minta kiválasztásához hozzájárultak.

A mintába került, valamint az adatot ténylegesen szolgáltatott tanulók számát és megoszlásának arányát történelemmérésre vonatkozóan az 1. táblázat, angol és német nyelvire vonatkozóan a 2-4. táblázat tartalmazza.

1. táblázat. A mérési minta összetételének megoszlása a történelemmérésnél

A bontás szempontja		A populáció		A minta		A résztvevők	
		fő	arány	fő	arány	fő	arány
Képzéstípus	gimnázium	2081	18%	614	18%	544	19%
	szakközépiskola	7803	66%	2312	66%	1875	67%
	szakiskola	1932	16%	572	16%	394	14%
A nyelvoktatás jellege	normál	7757	66%	2295	66%	1773	63%
	nyelvi előkészítő	3186	27%	944	27%	807	29%
	kéttannyelvű	873	7%	259	7%	233	8%
Összesen		11816	100%	3498	30%	2813	24%

2. táblázat. A mérési minta összetételének megoszlása az idegen nyelvi mérésnél

A bontás szempontja		A populáció		A minta		A résztvevők	
		fő	arány	fő	arány	fő	arány
Első idegen nyelv	angol	8865	79%	2627	79%	2098	79%
	német	2396	21%	711	21%	559	21%
		11261	100%	3338	100%	2657	100%

3. táblázat. A mérési minta összetételének megoszlása az angol nyelvi mérésnél

A bontás szempontja		A populáció		A minta		A résztvevők	
		fő	arány	fő	arány	fő	arány
Képzéstípus	gimnázium	1492	17%	448	17%	384	18%
	szakközépiskola	6140	69%	1814	69%	1466	70%
	szakiskola	1233	14%	365	14%	248	12%
A nyelvoktatás jellege	normál	5783	65%	1712	65%	1329	63%
	nyelvi előkészítő	2704	31%	803	31%	673	32%
	kéttannyelvű	378	4%	112	4%	96	5%
Összesen		8865	100%	2627	30%	2098	24%

4. táblázat. A mérési minta összetételének megoszlása a német nyelvi mérésnél

A bontás szempontja		A populáció		A minta		A résztvevők	
		fő	arány	fő	arány	fő	arány
Képzéstípus	gimnázium	325	14%	92	13%	89	16%
	szakközépiskola	1438	60%	429	60%	340	61%
	szakiskola	633	26%	190	27%	130	23%
A nyelvoktatás jellege	normál	1726	72%	513	72%	371	66%
	nyelvi előkészítő	383	16%	112	16%	107	19%
	kéttannyelvű	287	12%	86	12%	81	14%
Összesen		2396	100%	711	30%	559	23%

Az így kialakított minta a bontások alapjául szolgáló szempontok szerinti reprezentativitás, az arányok megtartásával lehetőséget biztosít az összes fővárosi középfokú oktatási intézmény minden tanulója vonatkozó megállapítások megtételére. A tényleges mérési adatokkal rendelkező tanulók számának és arányának eltérését a tervezett mintától elsősorban a mintába választott tanulók iskolai hiányása okozta. Idegen nyelvnél viszont még az is előfordult, hogy néhány tanulóval a másik (korábban tanult) nyelvre vonatkozó feladatlapot írtatták meg.

Az 5. táblázat a két mérési területen egyaránt részt vett, háttérkérdőívet kitöltő tanulók számát és arányát mutatja be.

5. táblázat. A mérési minta összetételének megoszlása a háttérkérdőívekre vonatkozóan a történelem és idegen nyelvi mérésnél

A bontás szempontja		A populáció		A minta		A résztvevők			
		fő	arány	fő	arány	Kérdőív I.		Kérdőív II.	
		fő	arány	fő	arány	fő	arány	fő	arány
Képzéstípus	gimnázium	2081	18%	615	18%	447	20%	387	19%
	szakközépiskola	7803	66%	2311	66%	1529	69%	1390	68%
	szakiskola	1932	16%	575	16%	325	15%	269	13%
A nyelvoktatás jellege	normál	7757	66%	2302	66%	1411	64%	1265	62%
	nyelvi előkészítő	3186	27%	943	27%	647	29%	621	30%
	kéttannyelvű	873	7%	256	7%	158	7%	158	8%
Összesen		11816	100%	3501	30%	2216	19%	2044	17%

A történelem és az angol nyelv mérésében a mintába választott tanulók 80%-a, német nyelvnél 79%-a vett részt. A kérdőívek kitöltése önkéntes volt, ezért a hiányzások mellett itt a kitöltési arány már csak 63-58%-os. Az I. kérdőívet osztályfőnöki órán töltik ki a tanulók, a II. kérdőív kitöltése szülői segítséget is igényelhet, így azt a tanulók hazavihették, ezért kevesebb érkezett vissza.

A fenti arányok voltak megfigyelhetők a másik két mért terület (matematika, szövegértés-szövegalkotás) esetében is.

1.2. A mérés lebonyolítása

A 2009/2010. tanévi mérési naptárban jelzett időintervallumban, az elmúlt évi mérési gyakorlattól némileg eltérő formában kerültek a mérések megszervezésre. Míg a korábbi évben a két terület mérése külön napokon zajlott, ebben a tanévben az iskolák számára terhet jelentő szervezés egyszerűsítése érdekében egy napra, két egymást követő tanítási órára került a két mérés.

A mérések egységes útmutató szerint, 2009. szeptember 17-18. és 21-én az intézmény által kiválasztott időpontban, két egymást követő tanórán az igazgató és a mérésvezető irányítása mellett

kerültek lebonyolításra. Az intézményi mérések lebonyolításáról előre megadott szempontok szerinti jegyzőkönyv készült, melyet az intézményvezető és a mérésvezető aláírásával hitelesített.

A mérések három esettől eltekintve az útmutató előírásai szerint zajlottak. Ezekben az esetekben nem a két egymást követő órán, hanem sajnos két egymást követő napon valósult meg a történelem és az idegen nyelvi mérés.

Az intézményi mérésvezető irányította a konkrét mérés lebonyolítását, készítette fel az intézményi felmérésvezetőket, akik a méréssel kapcsolatos kérdéseiket neki teheték fel, és ő tartotta a kapcsolatot az MFFPPTI-vel.

Az intézmények a mérőeszközöket a mintába kiválasztott tanulók létszámának megfelelő mennyiségben sokszorosítva kapták meg. Saját döntés alapján azonban lehetőségük nyílt arra, hogy a többszorosítás költségét és a kódolás-adatrögzítés feladatait átvállalva az iskola minden tanulójával kitöltessék és helyben feldolgozzák a többi tanuló feladatlapját.

2. ANGOL ÉS NÉMET NYELVI MÉRÉS

2.1. Helyzetelemzés

2.1.1. A mérés célja

A mérés célja a mérési mintába beválasztott tanulók idegen nyelvi kompetenciáinak felmérése volt angol, illetve német nyelvi tartalmakon keresztül.

A mérés diagnosztikus jellege lehetővé teszi az iskolánkénti és osztályonkénti, valamint feladatonkénti, feladatelemenkénti elemzések helyi, iskolai szintű elemzése, értelmezése útján a hiányos területek beazonosítását a fejlesztés, a korrekciós beavatkozás megtervezése céljából. Ebből a célból minden intézmény táblázatos formában megkapta a tanulói által elért teljesítményeket analitikusan tartalmazó iskolajelentést.

A mérési eredményeket a különbségek jobb érzékeltethetősége és az egyes megfigyelési szempontok szerinti összehasonlíthatósága érdekében 500 pontos átlagra is standardizáltuk 100 pontos szórással. Ezzel a módszerrel könnyebben mutathatók ki összefüggések, hiszen a minta átlagához viszonyított teljesítmények a relatív képességmegoszlást is megmutatják.

Az idegen nyelvi készségeket angol és német nyelvből két területen vizsgáltuk: olvasott szöveg értése és íráskészség. Szóbeli vizsgálatra a felmért résztvevők igen magas létszáma miatt nem kerülhetett sor. A nyelvi képességek felmérését egy háttérkérdőív egészítette ki.

A nyelvi mérőeszköz felépítése mindkét nyelvből azonos (6. táblázat), ezáltal váltak egymással összehasonlíthatóvá az angol és német feladatlapokon mért teljesítmények.

6. táblázat. A nyelvi mérőeszköz általános szerkezeti felépítése

Készség	Feladat	Bemenet	Válasz	Itemszám
Olvasás 1	Szavak párosítása definícióval	Szó és definíció	Betűjelek beírása	9
Olvasás 2	Felirat párosítása helyel	Feliratok és helyek	Aláhúzás	9
Olvasás 3	Interjúkérdések párosítása válaszokkal	Cikk ifjúsági magazinból	Betűjelek beírása	9
Olvasás 4	Hiányos szöveg kiegészítése	Leírás háziállatról	Betűjelek beírása	6
Olvasás 5	Címek párosítása szöveggel	Címek és szövegek	Betűjelek beírása	6
Írás 1	Hiányos szöveg kiegészítése	Meghívólevél és szavak	Szavak értő másolása	9
Írás 2	Írányított fogalmazás	Utasítás a levél tartalmáról	Személyes levél	12

A két nyelven mért teljesítmények összehasonlíthatósága érdekében azonos feladat- és szövegtípusokat dolgoztunk ki.

Az olvasott szöveg értését mérő feladatokban a szövegek lényegét kellett megérteni a szövegösszefüggésre támaszkodva, vagy konkrét információt kellett kikeresni a szövegből. Az általános iskolai nyelvtanulás eredményeképp különböző szókinccsel rendelkeznek a tanulók, hiszen tankönyvek széles választékából és lényegesen eltérő körülmények között tanulhattak idegen nyelvet, ezért előfordulhat, hogy szerepel a feladatlap szövegében olyan elem, mellyel még nem találkoztak. Ezzel együtt az itemek többségében a szövegből a helyes megoldást így is ki lehet következtetni. Külön figyelmet fordítottunk arra, hogy egyszerű szópárosítással ne lehessen megtalálni a helyes megoldást a feladatokban, amelyek ezáltal a diákok stratégiai kompetenciáját is mérik. Ez utóbbi azt mutatja meg, mennyire képesek a tanulók az esetleges nyelvi nehézségek áthidalására.

A szövegek kiválasztásakor arra törekedtünk, hogy minden feladathoz autentikus szövegeket használjunk fel, melyek nem nyelvtanulás céljára íródtak, hanem a célnyelv valós, mindennapi használatát tükrözik. Arra is törekedtünk, hogy a szövegek a célcsoportok számára érdekesek, motiválóak legyenek, és megfeleljenek az életkori sajátosságoknak, valamint olyan témakörökhöz kapcsolódjanak, melyek a tantervekben és tananyagokban megtalálhatóak.

A nyelvi készség mérésére a nyelvi jelentésen és nem a nyelvi formán alapuló feladatokat a Fazekas Mihály Fővárosi Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium szaktanácsadói az MFFPPTI Mérés-

értékelési osztályának szakmai irányítása mellett dolgozták ki. A feladatok helyes megoldásához a diákoknak az olvasott szövegeket meg kellett érteniük, ezáltal nem a begyakorolt nyelvtani struktúrákat, szóincset, nyelvről való ismereteiket mértük fel, hanem a mindennapi élethelyzetekben a lehető legjobban használható nyelvtudásukat.

A feladatok tartalma és nehézségi szintje a felmért készségekre a Nemzeti alaptantervben és a kerettantervekben meghatározott szintekhez, témakörökhöz, feladat- és szövegtípusokhoz igazodik. Emellett összhangban vannak a feladatok a hatszintű Közös európai referenciakerettel¹ (a továbbiakban *KER*) is. A feladatok nehézsége a hatfokú skálán az alapszintű nyelvhasználótól elvárható készségen belül a minimumszint alsó felétől (A1) az alapszintű felhasználó alapszintjéig (A2) terjednek. Az olvasott szöveg értését mérő feladatok közül néhánynak a szintje az önálló nyelvhasználó alsó, küszöbszintjén (B1) helyezkedik el.

A kilencedik évfolyamra belépő tanulók teljesítményét leginkább megbízhatóan az olvasott szöveg értését mérő feladatok képesek leképezni, mivel ezek a nyelvi készségek szélesebb skáláján adnak lehetőséget a diákoknak nyelvtudásuk megmutatására.

Az összes feladathoz angolul, illetve németül adtuk meg az egyszerűen megfogalmazott, közérthető utasításokat, hogy az anyanyelv és a célnyelv közötti váltást elkerüljük. A feladatok mindegyike példával kezdődik, hogy azoknak a diákoknak se okozzon gondot a konkrét feladat megoldása, akik az utasítást nem értik, vagy esetleg nem olvassák el.

A feladattípusok és szövegtípusok kiválasztásához a közoktatás követelményeit és az európai ajánlásokat tekintettük át. A feladattípusok az általános iskolai nyelvtanulási tapasztalataik alapján a mintaegyedek számára ismerősek lehettek.

2.1.2. A mérőeszközök bemutatása

2.1.2.1. Az angol nyelvi feladatlap jellemzői

7. táblázat. Az angol nyelvi feladatlap tematikus térképvázlata

Feladat	Témakör/ készség	Résztéma/ részkészség	Követelmény	Alkalmazási szint
1.	Életmód Személyes vonatkozás, család Szabadidő Olvasott szöveg megértése	Napirend, időbeosztás, étkezés, családi kapcsolatok, életének fontos állomásai A lényeg megértése, kulcsinformációk kiszűrése	Ismerős, hétköznapi témáról szóló párbeszéd lényegének megértése, tartalmi kapcsolat felismerése (A2 szint)	Ráismerés
2.	Környezetünk Olvasott szöveg megértése	Kisállatok a környezetünkben Eseménysorok követése, a lényeg megértése, kulcs-információk kiszűrése	Hétköznapi témával kapcsolatos szöveg és a benne lévő információ megértése, a tartalom alapuló (logikai) kapcsolatok létrehozása (B1 szint)	Ráismerés
3.	Hétköznapi alapszavak, definíciók megértése Mind a 9 érettségi témakör	Alapvető nyelvtani struktúrák és lexikai elemek ismerete Mind a 9 érettségi témakör	A közvetlen környezetére vonatkozó ismerős szavak, definíciók megértése (A1 szint)	Ráismerés

¹ Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés. Pilisborosjenő: Pedagógustovábbképzési Módszertani és Információs Központ Kht. 2002.)

Feladat	Témakör/ képesség	Résztéma/ részképesség	Követelmény	Alkalmazási szint
4.	Szabadidő, művelődés, szórakozás Olvasott szöveg megértése	Olvasás Kulcsinformációk megértése	Rövid tájékoztató szövegek lényegének megértése, tartalmi kapcsolatok létrehozása (A1-A2 szint)	Ráismerés
5.	Ember és társadalom, Életmód Utazás Olvasott szöveg megértése, gyakran előforduló, rövid feliratok értelmezése	Utazás, vásárlás, hétköznapi eszközök Az ehhez szükséges lexikai elemek ismerete	Egyszerű feliratok megértése, hétköznapi helyzetekkel való kapcsolatba hozása (A1 szint)	Ráismerés
6.	Szabadidő Olvasott szöveg megértése	Szabadidős elfoglaltságok Nyelvhelyesség- alapvető nyelvtani szerkezetek és lexikai elemek felismerése és kiegészítése szövegszinten	Hétköznapi szókapcsolatok, alapvető nyelvtani szerkezetek felismerése, kiegészítéses alkalmazása adott szövegkörnyezetben (A1 szint)	Ráismerés
7.	Utazás, turizmus Írásképesség	Nyaralás A feladatban megadott kommunikációs cél megvalósítása (dolgok, események leírása, tetszés nem tetszés kifejezése, kívánság), a megadott témához kapcsolódó szöveg írása egyszerű kifejezések, mondatok és logikai kapcsolatok használatával)	Egyszerű, rövid összefüggő szöveg alkotása ismert, hétköznapi témában, személyes élmények, vélemény leírása (B1 szint)	Kivitelezés

8. táblázat. Az angol nyelvi feladatok csoportosítása a kognitív követelmények taxonómiája alapján

Ismeretek	Megértés	Alkalmazás
3,5,6	1,2,4	7

9. táblázat. Az angol nyelvi feladatok típus szerinti csoportosítása

Feladat típusa	Feladat
1)Feleletválasztó	a) többszörös választás b) válaszok illesztése
2)Feleletalkotó	c) esszé típusú válasz

2.1.2.2. A német nyelvi feladatlap jellemzői

10. táblázat. Az angol nyelvi feladatlap tematikus térképvázlata

Feladat	Témakör/ képesség	Résztéma/ részképesség	Követelmény	Alkalmazási szint
1.	Környezetünk Olvasott szöveg megértése	Kisállatok a környezetünkben, az állattartás feladatai eseménysorok követése, a lényeg megértése, kulcs-információk kiszűrése	hétköznapi témával kapcsolatos szöveg és a benne lévő információ megértése, a tartalom alapuló (logikai) kapcsolatok létrehozása (B1 szint)	Ráismerés

Feladat	Témakör/ képesség	Résztema/ részképesség	Követelmény	Alkalmazási szint
2.	Szabadidő Olvasott szöveg meg- értése	Szabadidős elfoglaltság, hobbi Nyelvhelyesség- alapvető nyelvtani szerkezetek és lexikai elemek felisme- rése és kiegészítése szövegszinten	Hétköznapi szókap- csolatok, alapvető nyelvtani szerkeze- tek felismerése, kiegészítéses al- kalmazása adott szövegkörnyezetben (A1 szint)	Ráismerés
3.	Személyes vonatko- zás, család A munka világa Ember és társadalom Olvasott szöveg meg- értése	Személyes tervek, életé- nek fontos állomásai A tizenévesek világa, kapcsolat a kortár- sakkal, felnőttekkel, öltözködés, divata lé- nyeg megértése, kulcsin- formációk kiszűrése	Ismerős, hétköz- napról szóló párbeszéd lényegé- nek megértése, tar- talmi kapcsolat felismerése (A2 szint)	Ráismerés
4.	Szabadidő, művelő- dés, szórakozás, utazás, iskola, mun- ka, környezetünk Olvasott szöveg meg- értése	Olvasás Kulcsinformációk megér- tése	Rövid tájékoztató szövegek lényegé- nek megértése, tartalmi kapcsola- tok létrehozása (A1-A2 szint)	Ráismerés
5.	Életmód, Utazás, Szabadidő Olvasott szöveg meg- értése, gyakran elő- forduló, rövid felira- tok értelmezése	Közlekedés, ételek, gyógykezelés, hobbik - az ehhez szükséges lexi- kai elemek ismerete	Egyszerű feliratok megértése, hétköz- nap helyzetekkel való kapcsolatba hozása (A1 szint)	Ráismerés
6.	Hétköznapi alap- szavak, definíciók megértése Mind a 9 érettségi témakör	Alapvető nyelvtani struk- túrák és lexikai elemek ismerete Mind a 9 érettségi téma- kör	A közvetlen környe- zetére vonatkozó ismerős szavak, definíciók megérté- se (A1 szint)	Ráismerés
7.	Utazás, turizmus Írásképesség	Nyiralás A feladatban megadott kommunikációs cél meg- valósítása (dolgok, ese- mények leírása, tetszés nem tetszés kifejezése, kívánság), A megadott témához kapcsolódó szöveg írása egyszerű kifejezések, mondatok és logikai kapcsolatok használatá- val	Egyszerű, rövid összefüggő szöveg alkotása ismert, hétköznapi témá- ban, személyes élmények, véle- mény leírása (B1 szint)	Kivitelezés

11. táblázat. Az angol nyelvi feladatok csoportosítása a kognitív követelmények taxonómiája alapján

Ismeretek	Megértés	Alkalmazás
2,5,6	1,3,4	7

12. táblázat. Az angol nyelvi feladatok típus szerinti csoportosítása

Feladat típusa	Feladat
1)Feleletválasztó	a) többszörös választás b) válaszok illesztése
2)Feleletalkotó	c) esszé típusú válasz

2.1.2.3. A feladatok jellemzői

1. feladat (angol 1., német 3.): Párbeszéd hiányzó kérdéseinek beillesztése (9 item)

A feladat az olvasás egyik rész-készségének alkalmazásával, a szöveg logikai viszonyait kifejező kötő- és utaló elemek felismerésével volt sikeresen megoldható. Bár a szöveg maga B1-es szintű struktúrákat és lexikai elemeket tartalmaz, a feladat sikeres megoldása ezek ismeretét nem igényli.

2. feladat (angol 2., német 1.): Összefüggő szöveg hiányzó mondatainak beillesztése (6 item)

A feladat sikeres megoldásához a szöveg időbeli és logikai viszonyait kifejező elemek ismeretére is szükség volt, valamint a B1 szintű szókinccs alaposabb, bár továbbra is passzív ismeretére.

3. feladat (angol 3., német 6.): Megadott szavak és szómagyarázatok egymáshoz rendelése (9 item)

A feladat olyan lexikai elemek ismeretét tételezte fel, amelyek egyrészt az A1 szintű alapszókinccs részét képezik (megadott szavak), másrészt azonban (a magyarázatokban) ennél jóval magasabb szintűek. Az ismert elemekből ismeretlenekre való következtetés rész-készségére volt szükség megoldásához.

4. feladat (angol 4., német 4.): Könyvek rövid leírásának és a könyv címének egymáshoz rendelése (6 item)

A feladat megoldáshoz szükség volt némi háttérismeretre, általános tájékozottságra, illetve képzelőerőre is.

5. feladat (angol 5., német 5.): Hétköznapi feliratok és valószerű előfordulási helyük egymáshoz rendelése (9 item)

A feladat megoldásában segített az általános tájékozottság, illetve a logikus gondolkodás.

6. feladat (angol 6., német 2.): Egyszerű levél hiányzó szavainak pótlása (9 item)

Ennek a tisztán A1-es szintű, feladatnak a megoldáshoz alapvető struktúrák és lexikai elemek ismeretére volt szükség.

7. feladat (angol 7., német 7.): Élménybeszámoló írása szöveges segédanyag és irányító szempontok alapján (4 értékelési szempont = 4 item, itemenkénti értékek 0, 1, 2 vagy 3)

A feladat átmenetet képez az irányított és nem irányított fogalmazás között, mivel csak az adott, hogy miről kell írni, de az nem, hogy mit.

2.2. Eredmények

2.2.1. Az eredmények összesített értelmezése

2.2.1.1. Az angol nyelvi összesített eredmények

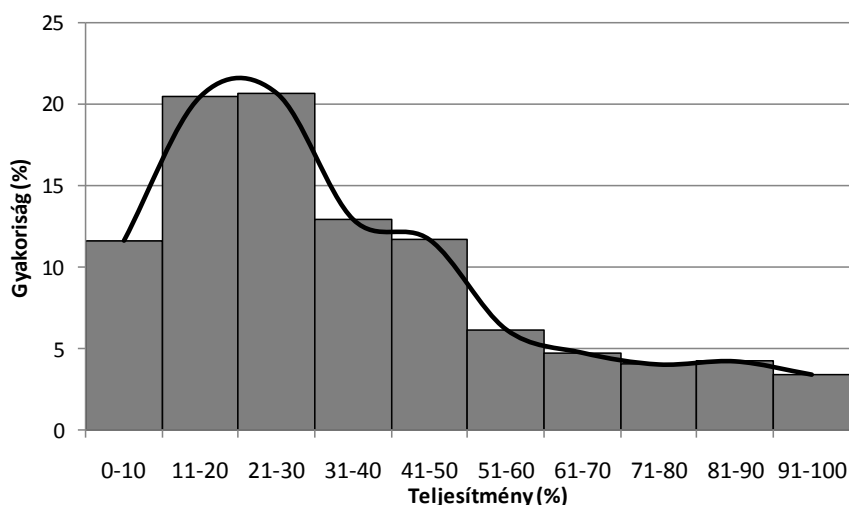
Az angol nyelvi mérés eredményeinek fontosabb mutatóit az 13. táblázat tartalmazza, a tanulók teljesítmény szerinti megoszlását az 1. ábra szemlélteti.

A fővárosi szintű bemeneti teljesítménye 35%-os, ami meggyezik a tavalyi, azonos feladatlapon történt mérésével. Nem mutatkozik lényegi különbség a fiúk és a lányok eredménye között. A feladatlap A és B variánsát megírt tanulók eredménye között szignifikáns a különbség, az A variánsan mért összteljesítmény 2%-kal meghaladta a B variánsan mértet. Ez a tény, lévén, hogy a feladatok azonosak voltak, csak más, a B variáns esetében megváltoztatott sorrendben, arra irányítja a figyelmet, hogy a feladatlap megbízhatósága nem csupán az egyes itemek és feladatok minőségében, hanem azok megtervezett sorrendjében is rejlik.

13. táblázat. A 2009. évi kilencedikes bemeneti mérés eredményei angol nyelvből

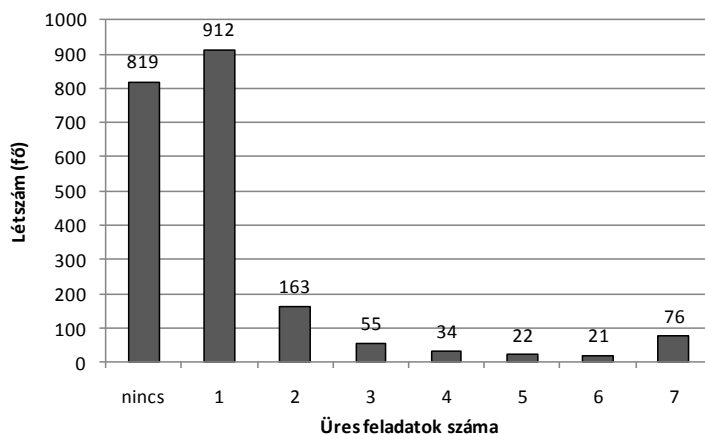
Angol nyelv	
összteljesítmény	35% 18 pont
szórás	24% 13 pont
jegy-teszt korreláció	0,42
Cronbach-alfa (megbízhatóság)	0,95

Az összteljesítmény grafikonja balra dőlő görbét mutat, ami a gyenge teljesítmények illetve a kihagyott feladatok magas arányára utal. A tanulók teljesítménye a 0 és a maximális 100% között található.



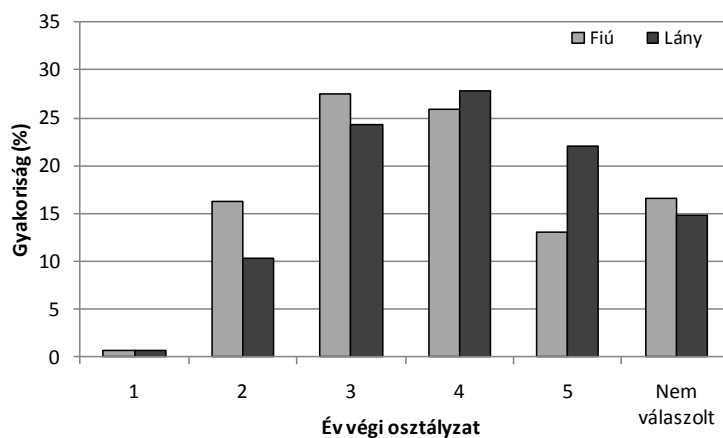
1. ábra. A tanulói teljesítmények megoszlása angol nyelvből

A mérésben résztvevő 2101 tanuló 39%-a mindegyik feladattal foglalkozott, további 43% pedig csupán egy feladatot hagyott megoldatlanul (2. ábra). Csupán a tanulók 11%-a az, aki három vagy annál több feladat megoldásával már nem foglalkozott. Képzéstípusonként nézve a gimnáziumi tanulók 59, a szakközépiskolai tanulók 38 és a szakiskolai tanulók 15%-a mindegyik feladattal foglalkozott. Legfeljebb egy üres feladat a gimnáziumi és szakközépiskolai tanulók 89-84, a szakiskolai tanulók 64%-ánál fordul elő. 7 üres feladat a gimnazisták 4, a szakiskolások 8%-ánál fordul el.



2. ábra. A kihagyott feladatok számának megoszlása angol nyelvből

A tanulók 8. osztályos év végi osztályzatát vizsgálva (3. ábra) a tanulók negyedének osztályzata hármás, 44%-uk ennél jobb eredményt ért el. A tanulók 16%-a nem adta meg év végi osztályzatát. Nemenként vizsgálva a fiúk eredménye gyengébb volt, mint a lányoké. Míg a lányok 50%-a négyes-ötös, addig a fiúknak csak 39%-a ért el ilyen eredményt.



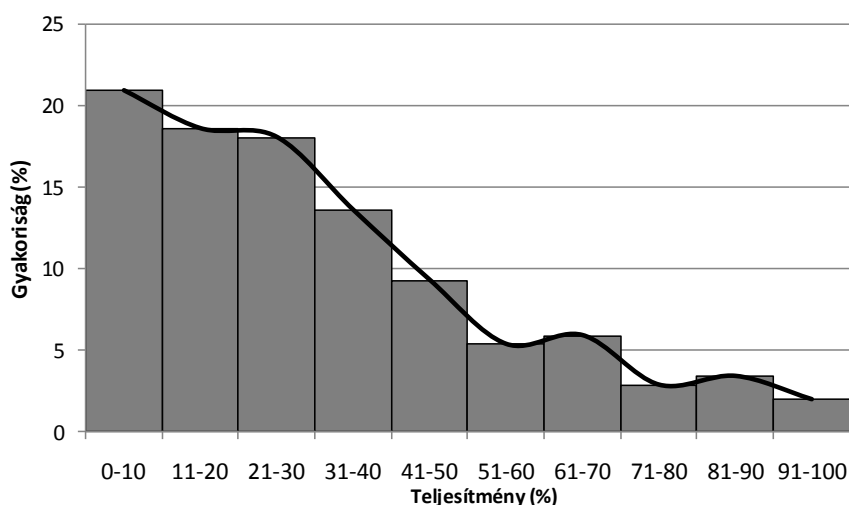
3. ábra. A nyolcadikos év végi angol nyelv osztályzatok megoszlása

2.2.1.2. A német nyelvi összesített eredmények

A német nyelvi mérés eredményeinek fontosabb mutatóit az 14. táblázat tartalmazza, a tanulók teljesítmény szerinti megoszlását a 4. ábra szemlélteti.

14. táblázat. A 2009. évi kilencedikes bemeneti mérés eredményei német nyelvből

	Német nyelv
összteljesítmény	31% 16 pont
szórás	24% 12 pont
jegy-teszt korreláció	0,61
Cronbach-alfa (megbízhatóság)	0,95

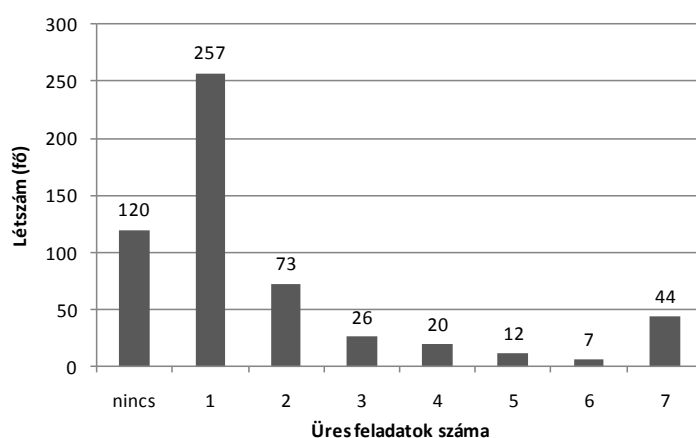


4. ábra. A tanulói teljesítmények megoszlása német nyelvből

A fővárosi szintű bemeneti teljesítmény 31%, amelyben kimutatható eltérés mutatkozik a fiúk (25%) és a lányok (37%) eredménye között. A feladatlap A és B változatának megoldottsági mutatói között 2 százalékpont eltérés tapasztalható, amely különbség azonban statisztikai értelemben nem számottevő.

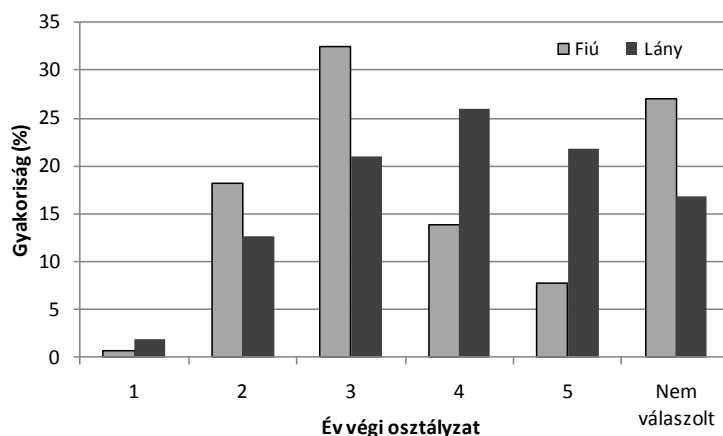
A teljesítményeloszlás görbéje balra, a gyengébb eredmények irányába tolódott el. A tanulók teljesítménye a minimális 0 és a maximális 100% között található.

A mérésben résztvevő 559 tanuló 21%-a mindegyik feladattal foglalkozott, további 46%-a pedig csupán egy feladatot hagyott megoldatlanul (5. ábra). A tanulók egyötöde három vagy annál több feladat megoldásával már nem foglalkozott. Képzéstípusonként nézve minden feladattal foglalkozott a gimnáziumi tanulók 60, a szakközépiskolai tanulók 18 és a szakiskolai tanulók 5%-a. Legfeljebb egy üres feladat 89-69-48%-ban a gimnázium - szakközépiskola - szakiskola vonatkozásában fordul elő. 7 üres feladat a gimnáziumi és a szakközépiskolai tanulók 2-5%-ánál, viszont a szakiskolai tanulók 18%-ánál található.



5. ábra. A kihagyott feladatok számának megoszlása német nyelvűből

A tanulók nyolcadik év végi osztályzata szerinti eloszlását a 6. ábra szemlélteti. A tanulók 22%-a nem válaszolt, a 61%-uk legalább hármast osztályzatot kapott év végén. Némek szerint vizsgálva az osztályzatokat, a fiúk eredménye gyengébb. A lányok 48%-a, a fiúk 22%-a négyes-ötös.



6. ábra. A nyolcadikos év végi német nyelv osztályzatok megoszlása

2.2.2. Az eredmények elemzése a vizsgált terület összetevői szerint

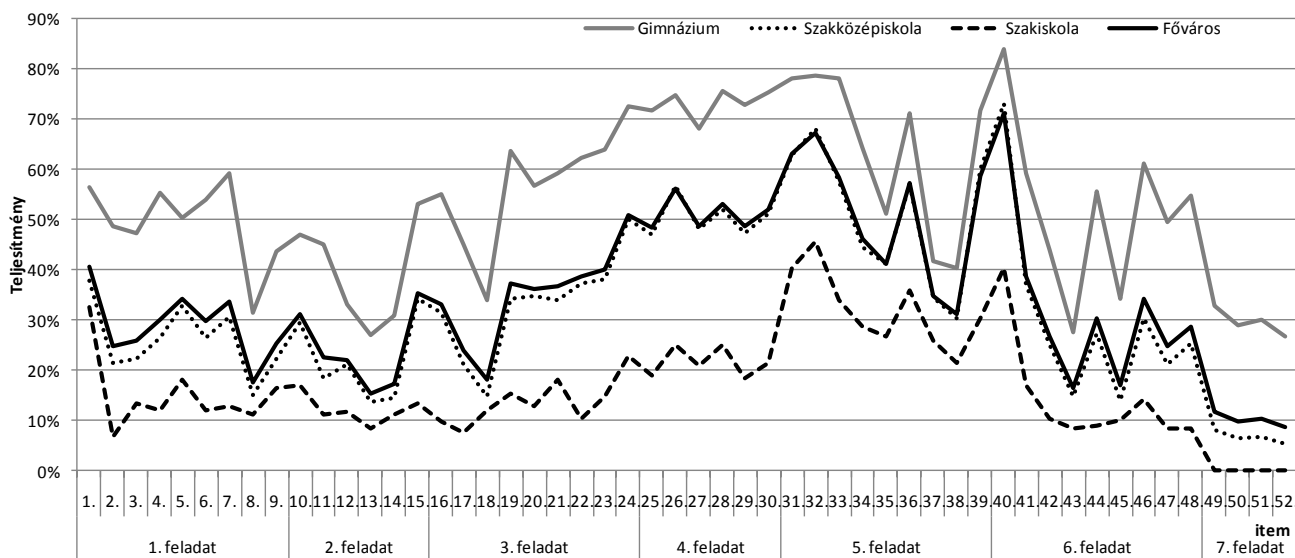
2.2.2.1. Az angol nyelvi eredmények részletes elemzése

A feladatok megoldása - a ráismerés szintjén - a feladatlapon történő előrehaladás sorrendjében egyre nagyobb önállóságot és egyre összetettebb gondolkodást igényelt, a 7. feladat pedig önálló szövegalkotás volt, megadott szöveges segédanyag alapján.

Az 1. feladat megoldása (29%), a mért kompetenciák komplexitásának megfelelően az átlagnál rosszabb eredményt mutat, hasonlóképpen a magasabb szintű szövegre épülő 2. feladat (24%) (7. ábra).

Az alapszókincs ismeretét feltételező 3. feladat, majd a kulturális háttérismereteket is igénylő, a tanuló általános tájékozottságára, logikai készségére is építő 4. és 5. feladat megoldása azonban átlagos (35%), illetve az átlag feletti (51%) teljesítményt mutat.

A hagyományosan nagyon alacsony átlagteljesítménnyel (10%) megoldott 7. (írás-készség) feladat mellett a 6. feladat átlaga (32%) marad el, ha nem is jelentős mértékben, a teljes feladatlapon átlagától. Minthogy ez utóbbi feladat egy, az írás-készség tanításában is használható, nyelvhelyességi feladat, az ebben és a 7. feladatban mért eredmény (32% és 10%) illetve a két feladat meg nem oldásában (8% és 60%) mutatkozó különbség elgondolkodtató az általános iskolákban zajló írástanítás helyzetét illetően.



7. ábra. Az angol nyelvi feladatlapon feladatainak itemenkénti megoldottsága képzéstípusonként

Nemek szerint vizsgálva az egyes feladatokon elért teljesítményt, az 1., 3. és 4. feladatnál látható 2 százalékpontnyi különbség nem szignifikáns. A 2., 6. és 7. feladatnál a lányok, az 5. feladatnál a fiúk eredménye magasabb.

A kihagyott, meg sem kezdett feladatok aránya az 1-6. feladatnál 6-11% közötti, a 7. fogalmazást kérő feladatban 60%-os.

Az A és B változat egyes feladatain elért teljesítmények között három feladatnál állapítható meg tényleges különbség. Mind a három feladatnál (1., 2. és 4.) az A változat esetében értek el magasabb teljesítményt a tanulók.

2.2.2.2. A német nyelvi eredmények részletes elemzése

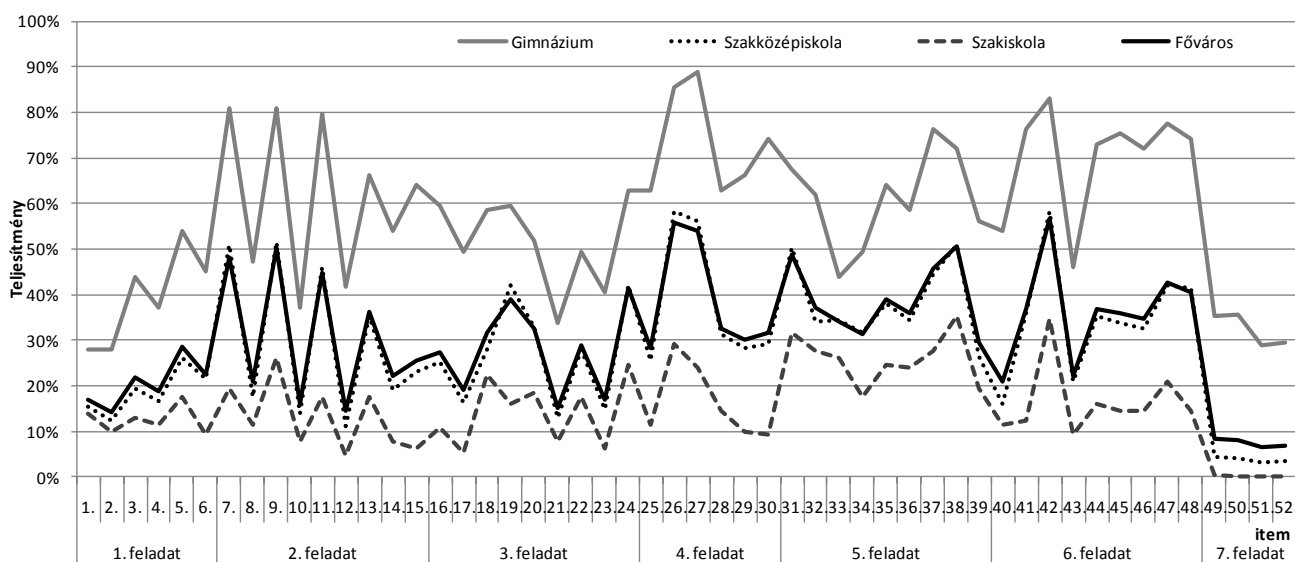
A német nyelvi feladatlpra is igaz, hogy a feladatok megoldása - a ráismerés szintjén - a feladatlapon történő előrehaladás sorrendjében fokozatosan egyre nagyobb önállóságot és egyre összetettebb gondolkodást igényelt, míg nem a 7. feladat önálló szövegalkotás volt, megadott szöveges segédanyag alapján.

Az 1-3. feladatokban az átlagteljesítmény 20%, 31% illetve 28% volt, ami egyértelműen azt jelzi, hogy az 1. feladatban a szöveg időbeli és logikai viszonyait kifejező elemeinek, valamint B1 szintű szókincsének ismerete egyaránt nagy gondot okozott a tanulóknak, bár a gimnázium átlaga (39%) messze felülmúlta a szakközépiskoláét (19%) illetve a szakiskoláét (13%) (8. ábra). Meglepő módon a szakközépiskolák és a szakiskolák teljesítménye ennél a feladathoz közelít egymáshoz, noha a többi feladatban (az 5. feladatot kivéve, ahol szintén közelebb állnak egymáshoz az értékek) a szakközépiskolák teljesítménye általában a szakiskolák teljesítményének a kétszerese, néha még több is.

Az 1. és az 5. feladat megoldása kulturális háttérismereteket, általános tájékozottságot is igényelt a nyelvi ismereteken kívül, amelyek megléte gimnáziumi tanulók esetében inkább feltételezhető. A szintén kulturális háttérismereteket is igénylő, a tanuló általános tájékozottságára, logikai készségére is építő 4. és 5. feladatban teljesítményemelkedést mutat az első 3 feladathoz képest (mindkét feladathoz 39%).

A 6. feladat megoldási aránya 36%, kiemelkedően magas, 70% a gimnáziumokban, kevés, mindössze feleannyi, 35% a szakközépiskolákban, és nagyon alacsony, 16% a szakiskolákban. A feladat olyan lexikai elemek ismeretét igényelte, amelyek egyrészt az A1 szintű alapszókincs részét képezik a megadott szavak formájában, másrészt azonban a magyarázatokban esetenként ennél jóval magasabb szintűek. Az ismert elemekből ismeretlenekre való következtetés részkészségére is szükség lehetett a sikeres megoldásához. Feltételezhető, hogy a gimnáziumi tanulók számára a hasonló jellegű feladatok ismerősebbek, továbbá megállapítható, hogy az általános iskolából hozott szókincsük is jóval nagyobb.

Ezzel együtt a hagyományosan nagyon alacsony átlagteljesítménnyel (7%) megoldott 7. feladat mellett az 1. feladat átlaga (20%) maradt el a teljes feladatlapon átlagától.



8. ábra. A német nyelvi feladatlapon feladatainak itemenkénti megoldottsága képzéstípusonként

A fiúk és a lányok teljesítménye között mindvégig kimutatható eltérés tapasztalható, általában az ebben a korban hagyományosan jobban teljesítő lányok javára, kiemelkedő a 3. feladatban elért százalékos különbség (lányok 37% - a szemben a fiúk 20%-ával).

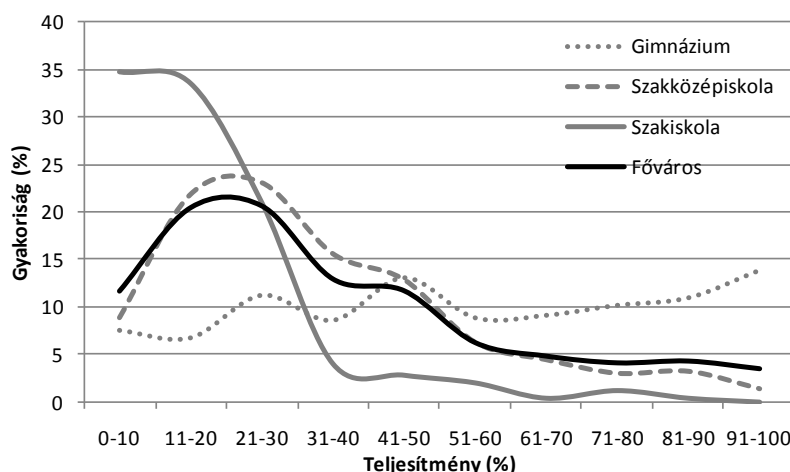
A *kihagyott*, azaz meg sem kezdett feladatok legmagasabb százalékos aránya az 1. (19%) és a 3. (19%) feladatnál figyelhető meg. Az 1. feladatot a fejlett olvasási készséggel rendelkező és a szövegösszefüggések felfedezésére képes tanulók tudták sikeresen megoldani, a 3. feladat az olvasás egyik rész-készségének alkalmazásával, a szöveg logikai viszonyait kifejező kötő-és utaló elemek felismerésével volt sikeresen megoldható. Bár a szöveg maga B1-es szintű struktúrákat és lexikai elemeket is tartalmaz, a feladat ezek alaposabb ismeretét nem igényelte. A 7., önálló szövegalkotást kívánó írásfeladat 72%-os megoldatlansága mögött fő okként egyrészt az íráskészség tanításának súlyos hiányosságait látom, másrészt azonban a feladatlap összetettsége, a feladatok száma és a szövegek hossza időzavarba hozhatott olyan tanulókat is, akik, ha lett volna rá idejük, képesek lettek volna valamilyen szinten ezt a feladatot is megoldani.

Az *A és B változat* között egy kivételtől eltekintve (6. feladat, egyaránt 36%) minden feladatnál mutatkozik eltérés a feladatok megoldottsága között, 3 esetben az A, 3 esetben a B feladatlap javára billen a mérleg nyelve. Tényleges, statisztikailag is alátámasztható különbség csak a 2. feladatnál állapítható meg, ahol 8 százalékpontos a különbség az A változat javára.

2.2.3. Az eredmények elemzése a minta összetétele szerinti bontásban

2.2.3.1. Az angol nyelvi eredmények elemzése a minta összetétele szerinti bontásban

A teljesítményeloszlás képzéstípusonkénti ábráját vizsgálva a fővárosi átlagos eredményhez nagymértékben hasonló a szakközépiskolai tanulók teljesítménye (9. ábra).



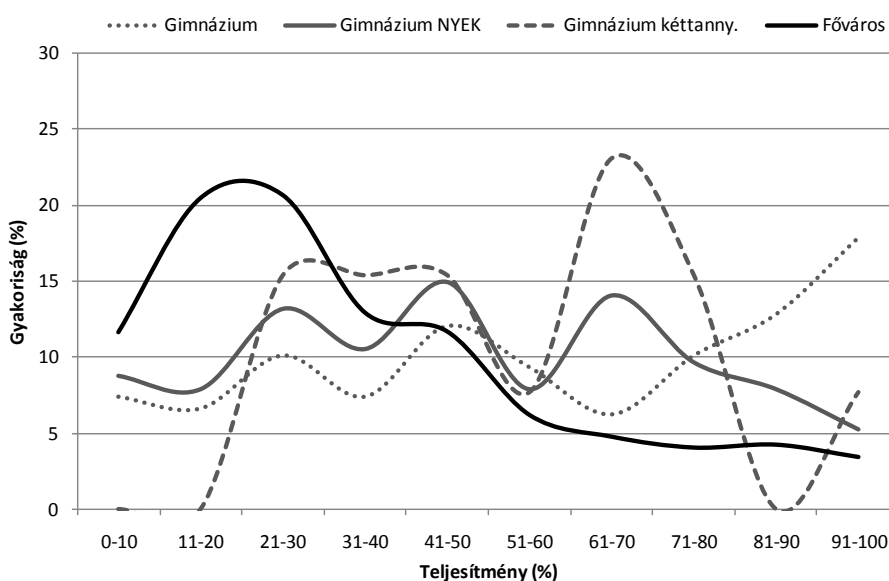
9. ábra. A tanulói képzéstípusonkénti angol nyelv teljesítményének eloszlása

A szakközépiskolások 82%-a 50% alatti teljesítményt nyújtott, egy százalék eredménye 90% feletti. A gimnáziumi tanulók teljesítménye az egyes kategóriákban 10% körüli. Leggyengébb eredményt a tanulók 8%-a és legjobbat a 14%-a ért el. A szakiskolai tanulók 89%-ának eredménye nem haladja meg a 30%-os teljesítményt. A fenti eredményeket tovább bontva a nyelvoktatás jellege szerint árnyaltabb kép tárul elénk (15. táblázat, 10-11. ábra).

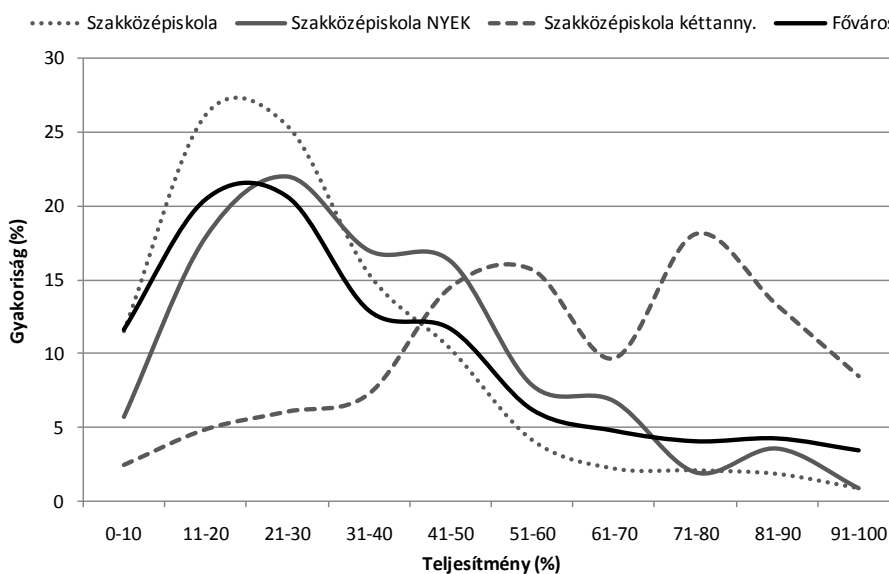
A gimnáziumi tanulók elért eredményénél mind a három nyelvoktatási formánál többmódusú eloszlás látható. A szakközépiskolai tanulók teljesítményénél a kéttannyelvű képzésben résztvevők teljesítménye mutat más eloszlást.

15. táblázat. Az angol nyelvi teljesítmények alakulása a nyelvoktatás jellege szerint

Nyelvoktatás jellege		Teljesítmény (%)		
		Átlag	Szórás	
Gimnázium	normál	57	30	
	nyelvi előkészítő	47	27	
	kéttannyelvű	54	21	
Szakközépiskola	normál	28	19	
	nyelvi előkészítő	36	20	
	kéttannyelvű	59	24	
Szakiskola		normál	17	14
		Fővárosi átlag	35	24

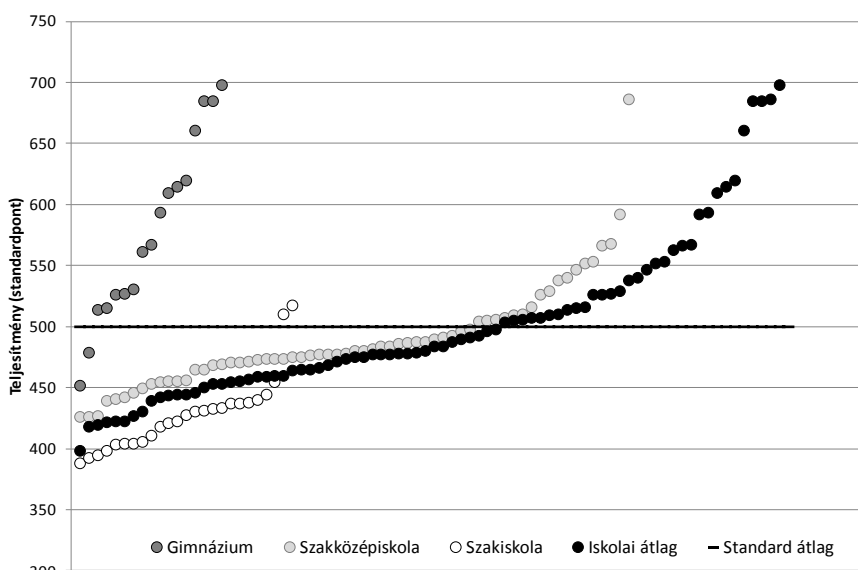


10. ábra. A gimnáziumi tanulók angol nyelvi teljesítményének eloszlása a nyelvoktatás jellege szerint



11. ábra. A szakközépiskolai tanulók angol nyelvi teljesítményének eloszlása a nyelvoktatás jellege szerint

Az intézményi átlagos teljesítmények képzéstípusonkénti alakulását a 12. ábra mutatja.

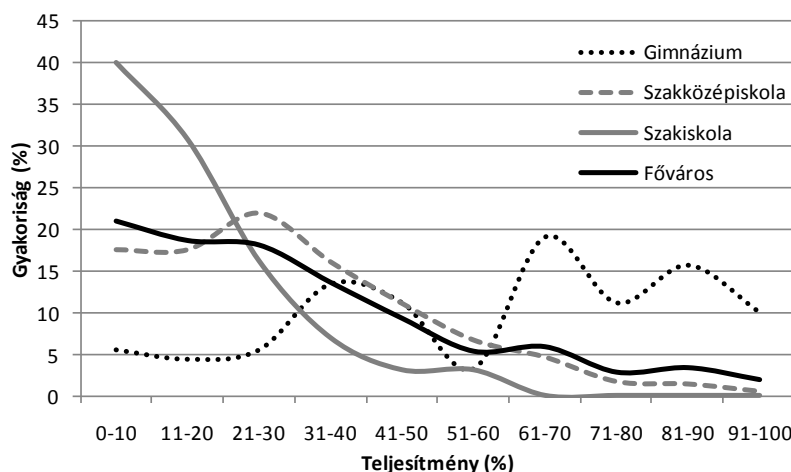


12. ábra. Az angol nyelvi teljesítmények alakulása képzéstípusonként

A gimnáziumoknál és a szakközépiskoláknál a legjobb és a leggyengébb átlagos eredmény között 2,5 szórásnyi a különbség. A két legmagasabb szakközépiskolai eredmény között közel egyszórásnyi a különbség. A leggyengébb és a legjobb szakiskolai eredmény különbsége több mint egyszórásnyi. A két legjobb szakiskolai teljesítmény fővárosi átlag feletti. Az iskolai átlagos teljesítményekben a két szélsőérték között közel háromszórásnyi a különbség.

2.2.3.2. A német nyelvi eredmények elemzése a minta összetétele szerinti bontásban

A teljesítményeloszlás képzéstípusonkénti alakulását a 13. ábra szemlélteti, ahol a fővárosi és szakközépiskolai görbe a már korábban tapasztaltaknak megfelelően közel azonos, a gyengébb teljesítmények irányában nagyobb a tanulók aránya. A tanulók 89%-ának teljesítménye legfeljebb 50%-os.

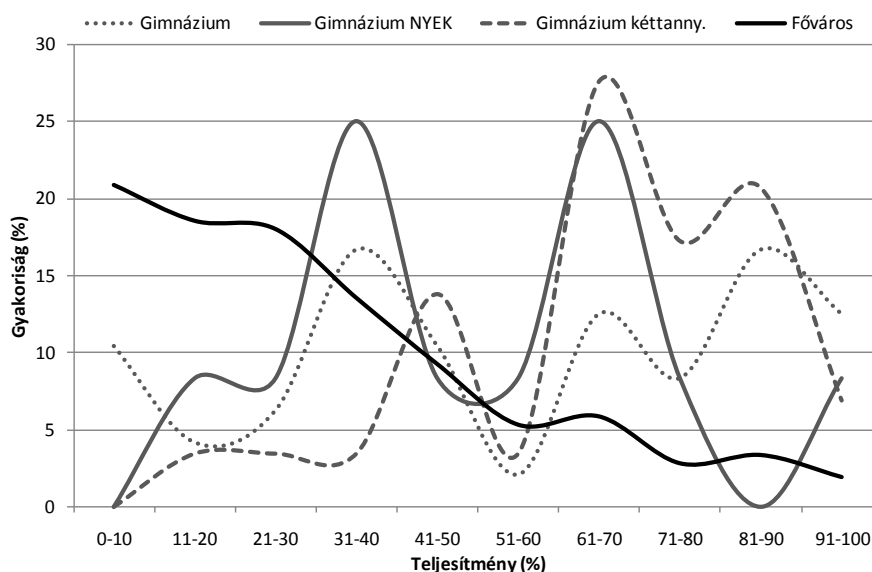


13. ábra. A tanulók képzéstípusonkénti német nyelvi teljesítmények eloszlása

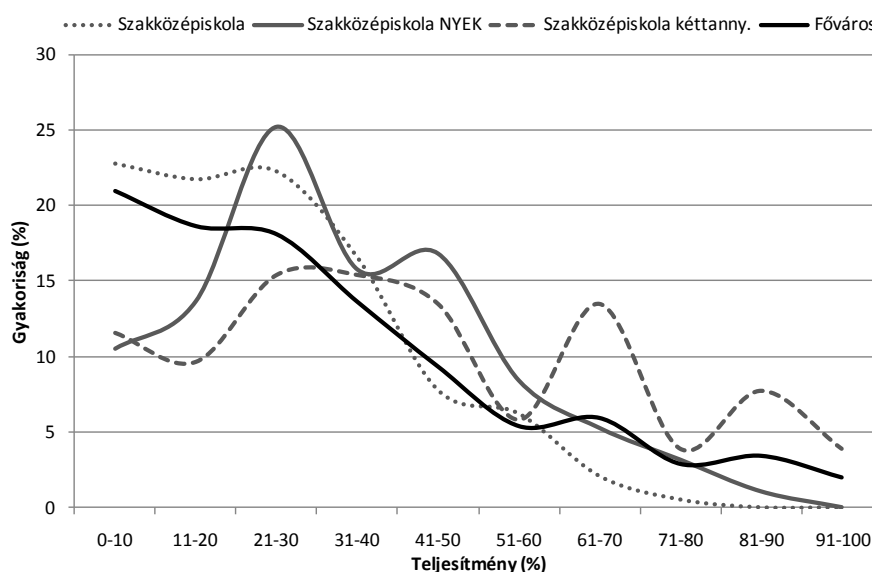
A gimnáziumi tanulók grafikonja nagyon hullámzó. A tanulók 40%-ának teljesítménye 50% alatti, és közel 40%-uk eredménye 70% feletti. A szakiskolai tanulók 70%-ának teljesítménye nem haladja meg a 20%-ot. A nyelvoktatási jelleg szerinti eloszlások pontosabban mutatják a különbségeket (16. táblázat, 14-15. ábra).

16. táblázat. A német nyelvi teljesítmények alakulása a nyelvoktatás jellege szerint

Nyelvoktatás jellege		Teljesítmény (%)		
		Átlag	Szórás	
Gimnázium	normál	55	30	
	nyelvi előkészítő	51	24	
	kéttannyelvű	65	20	
Szakközépiskola	normál	24	17	
	nyelvi előkészítő	33	19	
	kéttannyelvű	42	26	
Szakiskola		normál	15	13
Fővárosi átlag		31	24	



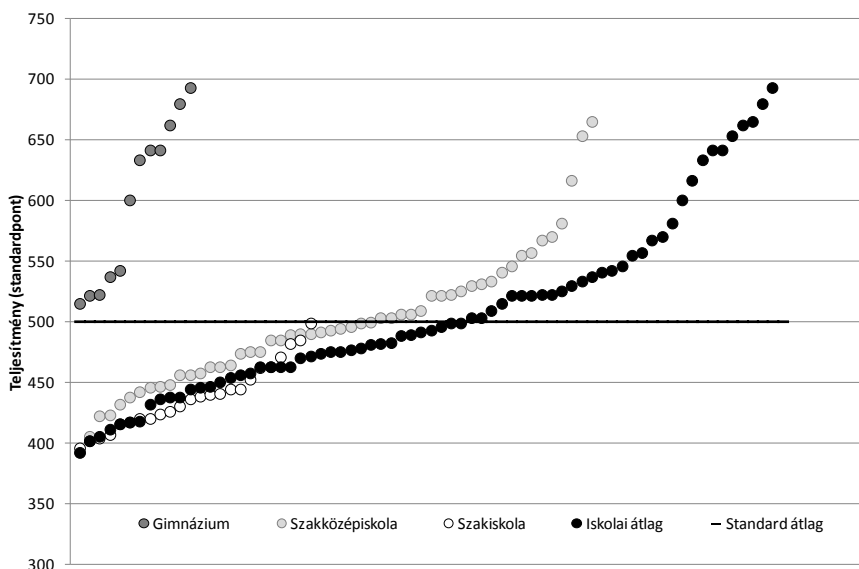
14. ábra. A gimnáziumi tanulók német nyelvi teljesítményének eloszlása a nyelvoktatás jellege szerint



15. ábra. A szakközépiskolai tanulók német nyelvi teljesítményének eloszlása a nyelvoktatás jellege szerint

A gimnáziumi tanulók teljesítményénél a nyelvi előkészítő tanulók eredményük alapján két csoportra bonthatók. A kéttannyelvű képzésben résztvevők háromnegyede 50% feletti eredményt produkált. Nagy különbségek a normál nyelvi képzésben résztvevő gimnáziumi tanulóknál figyelhetők meg. A szakközépiskolai tanulók teljesítményalakulásánál ilyen szélsőséges kiugrások nem tapasztalhatók.

A képzéstípusonkénti iskolai teljesítmények (16. ábra) a gimnáziumok esetében a fővárosi átlag felett helyezkednek el, a szélsőértékek távolsága kétszörösnyi. A szakközépiskoláknál közel háromszörösnyi a két szélsőérték távolsága. A leggyengébb szakközépiskolai teljesítmény a leggyengébb szakiskolai teljesítmény alatt található. A legjobb szakiskola 500 standardpont körüli eredményt produkált, a szélsőértékek távolsága egyszerősnyi.



16. ábra. A német nyelvi teljesítmények alakulása képzéstípusonként

2.3. Javaslatok, tapasztalatok

2.3.1. Angol nyelv

A különböző iskolatípusok tanulóinak az 1 - 6. feladatban elért eredményeinek összehasonlítása során szembeötlő, hogy valamennyi iskolatípusban a tanulók azokban a feladatokban érnek el saját átlaguknál rosszabb teljesítményt, amelyek valamilyen formában a szövegértéssel és az önálló szövegalkotással kapcsolatosak. (2., 6., 7. feladat). A fenti feladatot kihagyó tanulók aránya kiugróan magas a szakiskolások esetében. Valószínűsíthető, hogy ennek oka az időhiányon kívül az alapvető szövegalkotási készségek hiányában keresendő.

Mindezek ismeretében a további fejlesztés során arra kell törekedni, hogy a különböző olvasási technikák gyakorlásával a szövegösszefüggések szerepe és azok megjelenési formái tudatosodjanak a diákokban, majd változatos, fokozatosan nehezedő feladatok során maguk is eljussanak odáig, hogy képesek legyenek saját, mindenkorai szintjüknek megfelelő, összefüggő szöveget létrehozni. Ahhoz, hogy ezek a célok megvalósuljanak, a tanárnak olyan alapvető módszertani követelményeknek kell eleget tennie, mint a célnyelven történő óravezetés és órai kommunikáció, illetve a fordítás mint szövegértési módszer teljes mellőzése.

Amennyiben az iskolának lehetősége van felzárkóztató órák megszervezésére, ott is ezeknek a még mindig méltatlanul háttérbe szorult készségeknek a fejlesztése kell, hogy a középpontban álljon.

A felzárkóztatás egyik lehetséges módja a projekt rendszerű oktatás, amelyet akár intézményesített korrepetálásnak is tekinthetünk, heti 2, órarenden kívüli órában. Fontos lenne annak biz-

tosítása, hogy ezek az órák betöltsék hivatásukat, azaz hogy az órán zajló munkát hatékony készségfejlesztéssel egészítsék ki. Ehhez arra van szükség, hogy az így megnövekedett óraszám arányos elrendezésben szerepeljen a tanulók órarendjében, lehetőség szerint egy nap se múljon el nyelvóra nélkül. Fontos továbbá, hogy órarendi órákat és a projekt órákat tartó tanár minél szorosabban együttműködjön, akár olyan formában is, hogy az általuk elkészített tanterv és fejlesztési terv a napi munka szintjén kapcsolódjon egymáshoz és egészítse ki egymást. Az eredményesség feltétele a különböző szinten álló tanulók lehetőség szerint homogén csoportokba rendezése is, hiszen hiányos előképzettségű tanulók esetében a nagy létszámú, vegyes összetételű, esetleg osztatlan csoportban való tanulás, amely óhatatlanul az átlagos diákot célozza meg, az átlag alattiak leszakadásának és az átlagon felüliek elkedvetlenedésének veszélyét rejti magában.

Hasonló követelményt lehet megfogalmazni a nyelvi előkészítő esetében, amennyiben az órákon több tanár osztozik, hiszen tökéletes, napra kész együttműködés nélkül, ha a két tanár által tartott órák nem egymást erősítik, akkor soha sem hoznak létre semmilyen új minőséget, és a nyelvi órák nagy száma semmilyen előnyhöz nem juttatja ezeket a tanulókat további tanulmányaik során, amikor óraszámuk a normál óraszámra esik vissza. A nyelvi előkészítő irányának újragondolása érdekében, különös tekintettel a kiegészítő tantárgyakra és a nyelvi előkészítő tanulmányaikat megkezdett diákok további sorsára, tanulságos lenne egy olyan mérést végezni, amely kifejezetten az ebben az oktatási formában kísérné végig a diákokat tanulmányaik megkezdésétől egészen a befejezéséig. Egy ilyen kutatás választ adhatna arra a mindezidáig megválaszolatlan kérdésre is, hogy vajon kiknek a számára a leghasznosabb a nyelvi előkészítő: a rendszerint az átlagnak megfelelően, az azon alul vagy az azon felül teljesítő iskolatípusokban és oktatási formákban tanuló csoportok számára.

2.3.2. Német nyelv

A különböző iskolatípusok tanulóinak az 1 - 6. feladatban elért eredményeinek összehasonlítása során a német nyelv esetében is szembeötlő, hogy a szakközépiskolai és szakiskolai tanulók azokban a feladatokban érnek el saját átlaguknál is rosszabb teljesítményt, amelyek valamilyen formában az önálló szövegalkotással kapcsolatosak.

Mindezek ismeretében a további fejlesztés során arra kell törekedni, hogy a különböző olvasási technikák gyakorlásával a szövegösszefüggések szerepe és azok megjelenési formái tudatosodjanak a diákokban, majd változatos, fokozatosan nehezedő feladatok során maguk is eljussanak odáig, hogy képesek legyenek saját, mindenkori szintjüknek megfelelő, összefüggő szöveget létrehozni. Ahhoz, hogy ezek a célok megvalósuljanak, a tanárnak olyan alapvető módszertani követelményeknek kell eleget tennie, mint a célnyelven történő óravezetés és órai kommunikáció, illetve a fordítás mint szövegértési módszer teljes mellőzése.

Amennyiben az iskolának lehetősége van felzárkóztató órák megszervezésére, ott is ezeknek a még mindig méltatlanul háttérbe szorult készségeknek a fejlesztése kell, hogy a középpontban álljon.

3. TÖRTÉNELEMMÉRÉS

3.1. Helyzetelemzés

3.1.1. A mérés célja

A 9. évfolyamos bemeneti történelemméréssel a célunk annak tisztázása, hogy a fővárosi fenntartású iskolák tanulói mely képességgel milyen szinten rendelkeznek. Célunk továbbá annak definiálása, melyik iskolatípusban mit, milyen mértékben, mivel kell és lehet fejleszteni, a fejlesztésben melyek az egyes iskolák, az egyes szaktanárok feladatai.

Két év múlva kerül sor annak vizsgálatára, hogy a jelenlegi iskolai szintről a tanulók (10. év végére) hová tudtak elmozdulni, mely képességük fejlődött, melyek fejlesztésére lesz szükség az érettségi előtti években.

Jelenlegi mérésünk tartalmi, készség, oktatási módszer és az alkalmazandó feladatformákra kíván javaslatot, ajánlást tenni. Bár a javaslatokat az egyes iskolatípusokban eltérő mértékben célszerű használni, azonban a fejlesztési irányok minden iskolatípusban azonosak.

3.1.2. A mérés tartalma

Az ember és társadalom műveltségterület három aspektusa: a történelem, az emberismeret és a társadalomismeret (jelenismeret)

A 7-8. évfolyam számára a műveltségterület előírt fejlesztési feladatai között szerepelnek a következők: (mellette jelezzük az elemzésre kerülő feladatlap A változat feladatsorszámát)

I. Ismeretszerzés

A tanultak felhasználása új feladathelyzetekben (4.)

II. Kritikai gondolkodás

Híres emberek, történelmi személyiségek jellemzése (1.)

A cselekvés és annak következménye közötti kapcsolat felismerésének gyakorlása (6.)

III. Kommunikáció

IV. Tájékozódás térben és időben

A tanultak elhelyezése az időben a kiemelt időpontokhoz képest (7.)

V. A tartalom kulcselmei

Különbözőképpen értelmezzenek egyes történeteket aszerint, hogy melyik szereplő nézőpontjait fogadják el (5.)

Az emberi helytállás jelentősége (2.)

VI. A reflexiót irányító kérdések

Mitől függenek az egyes emberek, csoportok érdekei (3.)

A 9. évfolyamos bemeneti mérés által vizsgált kompetenciák tehát:

- Módszertani kompetenciák: megfigyelés, mérés (1., 3.)
- Intellektuális kompetencia: rendszerszemlélet, kritikus és oksági gondolkodás (2., 5.)
- Kommunikációs kompetencia: információkezelés (4.)
- Személyes és társas kompetenciák: empátia, társadalmi érzékenység, etikai érzék, döntésképesség (6., 7.)

3.1.3. A mérőeszköz bemutatása

3.1.3.1. A feladatlap belső összefüggései

A 9. évfolyamos bemeneti kompetencia mérőlap itemeinek 41%-a a magyar, 59%-a a nemzetközi történelmi eseményekre vonatkozik. A hét kérdést tartalmazó feladatlap 4 kérdéssel (az itemek 30%-ával) nehéz feladatok elé állította a tanulókat, mert megoldásukhoz eseménysorok átlátására, összefüggések felismerésére lett volna szükség, vagy empátiás készséget, etikai érzéket, érzékenységet és kritikai gondolkodást igényelt volna (1., 5., 2., 6. feladat). A feladatlap három kérdéssel (de az itemek 59%-ával) viszont, a tanulók többsége számára a jól megoldható rendszerszemléletet, lényegkiemelést, összefüggésfelismerést és döntésképeséget mérte.

A feladatok közül a 3. feladat volt az egyetlen, amelynek adataival, táblázatával részben vagy egészben a tanulók valamely könyvben, szöveggyűjteményben találkozhattak. A többi feladat minden kérdése, megjegyzése egyedi volt, tehát a tanulóktól megértést, értelmezést, megoldást igényelt.

A történelemmérés során egy adott probléma, tényező sokszínű (minden oldalú) kifejtésére, a sok szempont egy kérdésben való megfogalmazására nincs lehetőség. Csak a részben ismétlődő tendenciák részelemeinek egyikére, másikára lehet rákérdezni, s azon keresztül a tanulók felismerő, alkalmazó, kombináló képességét lehet mérni, belőlük esetleg tendenciákra lehet rámutatni.

A történelem kompetenciamérés legjobb (de még az sem az objektív) megközelítési módja az lenne, ha a tanulók egy mai magyar vagy nemzetközi gazdasági, társadalmi, politikai, műveltségbeli probléma többoldalú megközelítéséről alkotott véleményét lehetne objektíve és összehasonlítható módon mérni és értékelni.

A 2009/2110. tanévben a 9. évfolyamos bemeneti történelemmérési feladatok döntő többsége (2., 6., 7. feladat) alkalmazási (megoldáskereső) készséget mért, a legnagyobb mértékben oksági gondolkodáson, döntésképeségen keresztül. Ezen kívül a feladatok kisebb részben (1., 3., 4. feladatok) fogalmi összefüggések, rendszerszemlélet és etikai érzék mérésére szolgáltak. A megíratott feladatok a feladattal kapcsolatos tevékenységek szerint is csoportosíthatók. Egy feladat (3.) rövid választ, egy feladat (1.) hosszabb választ igényelt. A 2. és az 5. feladat esszé típusú feladatokkal összefüggés felismerésre és ítéletalkotásra készítette volna a tanulókat. A 4., 6. és a 7. feladatokban válaszokat kellett egymáshoz illeszteni (egy az egyhez, illetve egy a többhöz vonatkozásában).

A próbamérés azt bizonyította, hogy a történelem mérőlap alkalmas volt a legjobb tanulók és a viszonylag gyenge eredménnyel beiskolázottak készség szintjének a feltérképezésére is. Mint belépési szint, a feladatlap alkalmas a fejlesztési feladatok meghatározására, majd menet közben az egyéni (tanulói) fejlesztési stratégia meghatározására és megvalósítására.

3.1.3.2. Az egyes kompetenciamérő feladatok jellemzése

Az 1. feladat a magyar reformkor, forradalom, szabadságharc, mint egy, a 14-15 éves fiatalok előtt érdeklődésre számot tartó témakört közelített meg. Ezen belül Kossuth Lajos köznemes, családi indíttatás által meghatározott személyes tulajdonságaira, a forradalom és szabadságharc alatti történelmi szerepére és a száműzetés idején az országgal kapcsolatos véleményére kérdezett rá, a javítókulcsban jelezve, hogy minden, a megoldástól eltérő, de tartalmilag megfelelő válasz elfogadható.

A feladat a tanulók megfigyelési készségét, etikai érzékét és empátia készségét volt hivatott mérni elsősorban a felidézés szintjén. Felidézheték a tanulók az alkalmazandó ismeretet a tankönyv, a tanári magyarázat, a képek, könyvek, az iskolai ünnepélyek, kiállítások, családi értékítéletek felhasználásával. Az ismeret felidézési készsége a teljes mérőlap itemértékeinek 8%-át kívánta felhasználni.

A 2. feladat a magyar és a nemzetközi történelem területéről a tanulók által szabadon választható példákon keresztül kívánta az emberi helytállás szerepét vizsgálni. A tanulóknak ezzel a feladattal kapcsolatban lehetőségük lett volna kritikai és oksági gondolkodásuk kifejezésére. Választhattak pozitív és negatív személyiségek közül, de a személy tevékenységének erkölcsi megítélése a tanulóktól nagyfokú társadalmi érzékenységet igényelt és a feladat teljesen önálló kivitelezését kívánta meg. Az önálló alkotó kritikai gondolkodás a mérőlap feladatainak 18%-át kívánta felhasználni.

A 3. feladat a nagyhatalmak 1950-es évekbeli bruttó nemzeti termelésének adatelemzéséből indult ki, s arra volt kíváncsi, hogy milyen a tanulók alkalmazó mérési készsége és összehasonlító, csoportosító rendszerszemlélete. A feladat a tanulók értelmezési szint képességét volt hivatott vizsgálni az itemek 8%-ának felhasználásával. A feladat alkalmas lett volna további jó megoldások elfogadására is, ha azok magyarázatának elfogadására a feladat lehetőséget tudott volna nyújtani. A tanulói kompetenciamérés mérésiobjektivitás-igénye minden lehetséges értékrend befogadására nem képes, de a tanulók tudás- és készség szintje nem is mozog ilyen széles skálán. A mérésben résztvevő tanulók nagy része az adatok elemzése mellett a felidézés szintjén is kellett volna, hogy tudjon válaszolni a részkérdésekre.

A 4. feladat Nyugat-Európa XI.-XII. századi gazdasági, társadalmi, politikai, műveltségi eseményeihez kapcsolódóan a tartalom fogalmi összefüggéseire kereste a választ. Az összes item 18%-ában a tanulók itt fogalmi magyarázatot próbáltak értelmezni és fogalmi rendszerben alkalmazni. Tekintettel arra, hogy a kötelező és a nem kötelező ismeretek aránya iskolánként, tanáronként, diákonként igen eltérő, ezért a feladatlap igyekezett a fogalmakat idegen szavak helyett, illetve mellett tartalmilag körülírni pl. "vendégként keleten dolgozó", hospes vagy „a pápa és a német császár háborúja”, az investitúra jog helyett.

Az 5. feladat Magyarország két világháború közötti korszakának (Gömbös miniszterelnöksége) egyik szakterületére (külpolitika) kívánt rákérdezni. A feladat három iteme igen összetett feladatot tartalmaz, mert csak az egyik társadalmi csoport külpolitikai viselkedését kellett volna megérteni és a választ (több korabeli szempont figyelembe vételével) megfogalmazni. A válasz egyszerre igényelt volna kritikai gondolkodást és használható etikai érzéket. A feladat a mérőlap itemeinek 6%-át felhasználva, minden iskolatípusban nehéznek bizonyult, mert a kérdést meg kellett érteni, a tanultakból a megfelelő információt megkeresni, azokat összevetni és megfogalmazni. A legjobb kivitelező kompetenciával rendelkező tanulók számára is nehéz maradt a feladat.

A 6. feladat Magyarország XVIII. század eleji történetére, a Rákóczi-szabadságharc eseményeinek ok-okozati összefüggéseire kérdez rá, ahol a társadalmi csoportok társas aktivitását felhasználva a tanulóknak arról kellett dönteni, hogy az események hogyan követték egymást odáig, hogy a Rákóczi-szabadságharc elbukott. A feladat megoldása közben az eseményekben rejlő magyarázatok felismerésére és felhasználására - az összes feladat mintegy 8%-át kitevően - volt szükség.

A 7. feladat térben és időben igen széles (ókortól a XVIII. századig) gazdasági, politikai kérdések közötti oksági gondolkodását vizsgálja a tanulóknak. A feladat megoldása közben lényeglátó-, kiemelő, és döntésképessegre volt a fiataloknak szükségük. A feladat a magyarázó képességet igen nagy arányban, mintegy 32%-ban mérte és véletlenszerűen, de a történelem széles skáláját felölelte.

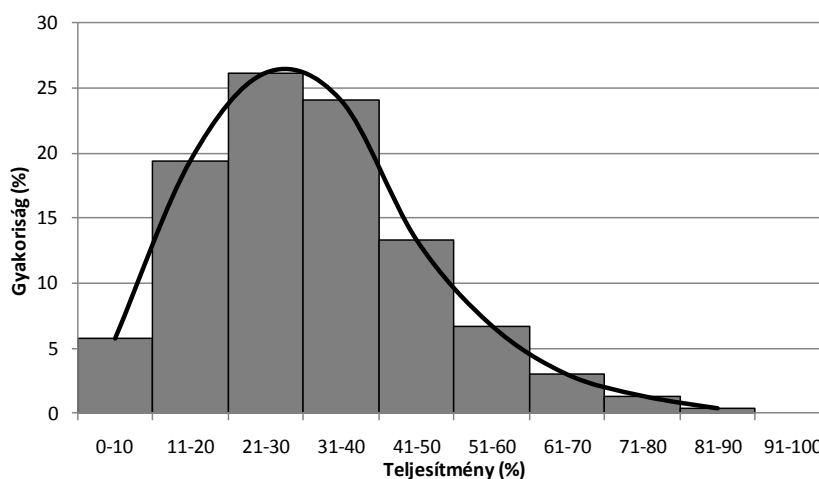
3.2. Eredmények

3.2.1. Az eredmények összesített értelmezése

A történelemmérés eredményeinek fontosabb mutatóit az 17. táblázat tartalmazza, a tanulók teljesítmény szerinti megoszlását a 17. ábra szemlélteti. Az átlagos 31%-os teljesítmény azt mutatja, hogy a tanulók eredménye a gyengébb teljesítmények felé tolódtak el. A vizsgált fővárosi mintán a tanulók fele ez alatti teljesítményt nyújtott, 60% fölött pedig csak 4%-uk teljesített.

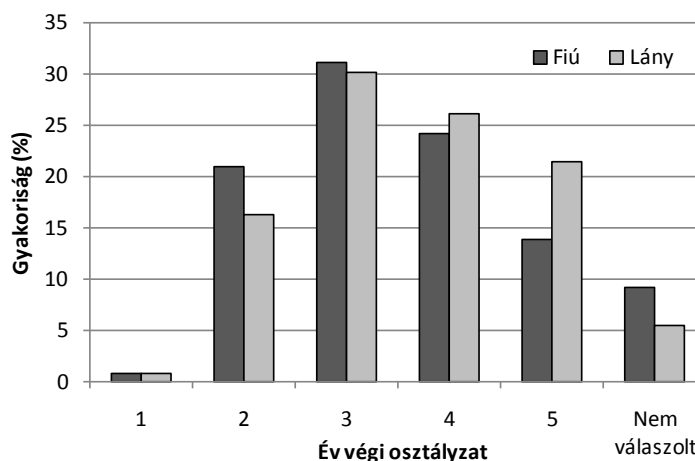
17. táblázat. A 2009. évi kilencedikes bemeneti mérés eredményei történelemből

összteljesítmény	31%
	15 pont
szórás	16%
	8 pont
jegy-teszt korreláció	0,43
Cronbach-alfa (megbízhatóság)	0,89



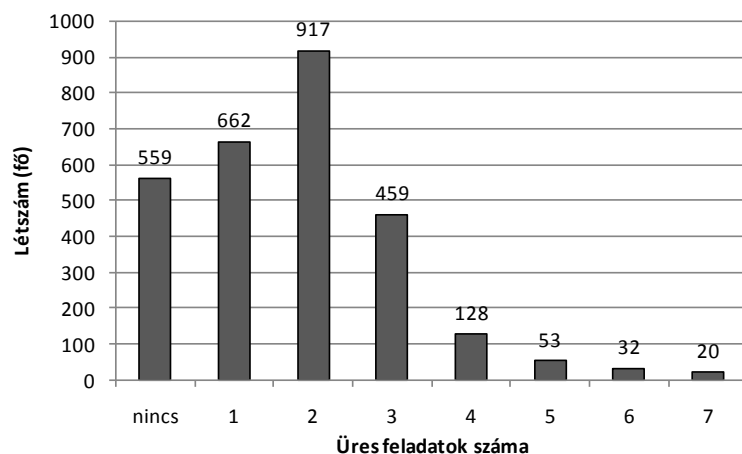
17. ábra. A tanulói teljesítmények megoszlása történelemből

A tanulók 8. osztályos év végi osztályzatát vizsgálva (18. ábra) 51%-uk legfeljebb hármás osztályzatot kapott, és 17%-uk osztályzata volt jeles. Mindez 2611 tanuló válasza alapján került megállapításra. Nemenként vizsgálva a fiúk eredménye gyengébb volt mint a lányoké. Legalább 4-es osztályzata volt a fiúk 38, míg a lányok 47%-ának.



18. ábra. A nyolcadikos év végi történelem osztályzatok megoszlása

A viszonylag gyengébb átlagos teljesítmény indokolja, hogy megvizsgáljuk, hány feladat megoldásával nem foglalkoztak a tanulók (19. ábra).

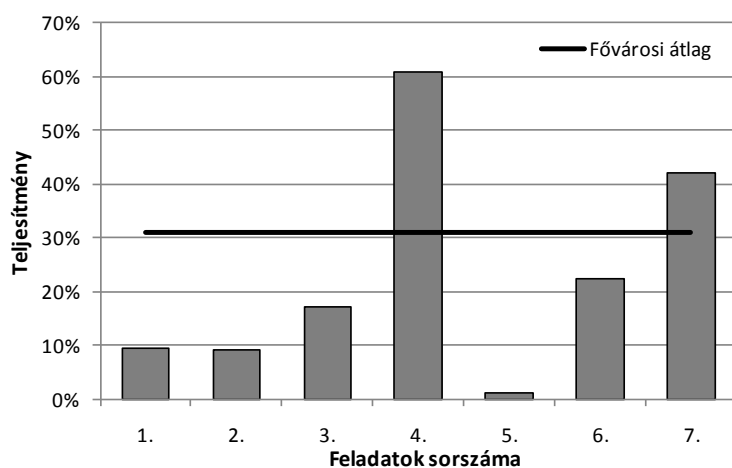


19. ábra. A kihagyott feladatok számának megoszlása történelemből

A mérésben résztvevő 2830 tanuló 20%-a mindegyik feladattal foglalkozott, további 23% pedig csupán egy feladatot hagyott megoldatlanul. Csupán a tanulók 9%-a az aki háromnál több feladat megoldásával már nem foglalkozott, tehát négy feladatot üresen hagyott. Összességében a tanulók háromnegyede legfeljebb két feladatot hagyott üresen.

3.2.2. Az eredmények elemzése a vizsgált terület összetevői szerint

A 2009/2010 tanévben a 9. évfolyamos történelem bemeneti kompetenciamérő feladatokat a tanulók 31%-os átlagos teljesítménnyel oldották meg. Az egyes feladatokon átlagosan elért teljesítményt mutatja be a 20. ábra.



20. ábra. A 2009. évi bemeneti történelemmérés eredménye feladatonként

Az A és B változat közötti egy százalékpontnyi szignifikáns különbség az A változat javára zömbében a feladatok sorrendiségével magyarázható. Minél hátrább van egy feladat, úgy lankad a figyelem és vész el a türelem.

A fiúk és a lányok teljesítménye között egy százalékpontnyi különbség mutatkozik, a fiúk eredménye magasabb. Az egyes feladatok megoldási eredményessége között lényeges különbségek mutatkoznak aszerint, hogy milyen képességet, készséget, kompetenciát milyen módszerrel mért.

A 2., 4. és a 7. feladatban a fiúk lányok közti szignifikáns különbségnek az okai:

- a lányok a teljesen önálló példák kiválasztásától jobban megijedtek,
- átlátó képességük esetleg gyengébb,

- a bonyolult, logikát igénylő csoportosítás nekik nehezebben megy.

Legjobb a teljesítmény Nyugat Európa 11.-12. századi fogalmi rendszerében való eligazodás kérdésében, sőt a lányok 2 százalékponttal jobb eredményt értek el, mint a fiúk. Viszonylag jól teljesítettek a vizsgált tanulók a 7. oksági gondolkodást vizsgáló – az ókortól a XVIII. századig terjedő – feladatban. Mivel a 7. feladat a fiatalok lényeglátó, kiemelő, döntéskéességét volt hivatott mérni, a 43-41%-os teljesítmény a fiúk javára jó eredménynek mondható. Megállapítható, hogy a korábban, évekkel ezelőtt tanult anyag jobban rögzült, leülepedett a tanulók fejében, volt mit előhívni és alkalmazni.

Viszonylag jól sikerült a XVIII. századi Magyarországon a Rákóczi-szabadságharc ok-okozati összefüggéseire vonatkozó kérdések megoldása. A tanulók 22%-a a részletes eseményekben rejlő magyarázatokat felismeri és azokat ok-okozati összefüggés kimutatására tudja használni. Ebben a feladatban a lányok és a fiúk teljesítménye között nincs különbség.

Ugyancsak elfogadható a 3. feladatban a tanulók teljesítménye, mely a nagyhatalmak 1950-es évekbeli bruttó nemzeti termelésének adatelemzéséből a tanulók összehasonlító, csoportosító rendszer szemléletét volt hivatott vizsgálni. Mivel a feladat a II. világháború utáni nagyhatalmi erőviszonyokkal foglalkozik, nem meglepő, hogy a fiúk 3 százalékponttal jobb teljesítményt nyújtottak, mint a lányok, akiket az erőviszony politika általában kevésbé érint meg.

Ugyanakkor három feladatban igen alacsony, 1-10% teljesítményt értek el a tanulók. Ennek okai:

- A 2. feladat a nagy tartalmi szabadságával és erkölcsi ítéletalkotást, véleményt kérő jellegével volt a tanulók számára meglepő, pedig kritikai és oksági gondolkodásuk erejét mutathatták volna be a feladat megoldással. Az alacsony teljesítmény arra utal, hogy több időt, energiát kell szánni a történelmi személyiségek tetteinek, személyiségjegyeinek vizsgálatára, az események körülményeinek tisztázására. Pláne egy olyan korban, mikor az emberi kapcsolatrendszerben való eligazodásra a korosztálynak ilyen nagy szüksége lenne. A történelem szereplőinek személyiségvizsgálata is segítheti közelebb vinni a tanulókat az emberi kapcsolati témákban való eligazodáshoz. Sőt a történelmi személyiségek viselkedésnormáinak, a pozitív, negatív jeleinek átbeszélése viselkedésmintákat testesíthetnek meg olyan környezetben is, ahol a mindennapokban a minták tanulmányozásának esélye jóval kisebb. Ezért minden eszközt megragadva kell a társadalmi érzékenység igényét, értékrendszerét erősíteni a fiatalokban.
- Az előbbivel közel azonos eredményt értek el a tanulók a 1. feladatban, ahol a magyar reformkor nagy alakjának, Kossuth Lajosnak a szerepére, származására, a forradalom és a száműzetés alatti véleményére kérdezett rá a feladat. A tiszta tartalommal bíró fogalmak, kifejezések ismerete és használata mellett egyértelműen fel kellett volna ismerni, hogy egy köznemes a rendi országgyűlésen akart reformokat elérni és nem forradalommal. Illetve a száműzetésében volt és maradt Kossuth Lajos annyira magyar, hogy a szabadság (harc) igényét akkor sem adja fel, mikor (az általa nem ismert) hazai objektív körülmények ahhoz már nem voltak adottak.
- Legnehezebbnek (talán már túl nehéznek is) bizonyult a budapesti fiatalok körében az 1932-36 közé eső Gömbös miniszterelnökségének korszakismerete. Továbbá nehéznek bizonyult a kor ismeretében a magyar uralkodó osztály külpolitikai viselkedésének magyarázata. A feladat egyszerre sok mindent, gondolkodási, kritikai, etikai érzéket és készséget egyaránt igényelt volna. A feladat nyolcadikos anyagra kérdezett rá, amelynek megtanulására sajnos már nincs elég szándék az általános iskolában. Tehát az alig bevésített ismeret előhívására egy év távlatában már nincs mód.
- Az 1. és 5. feladatokon kívül a többi feladat megoldásának szórása 20-30% közé esik.

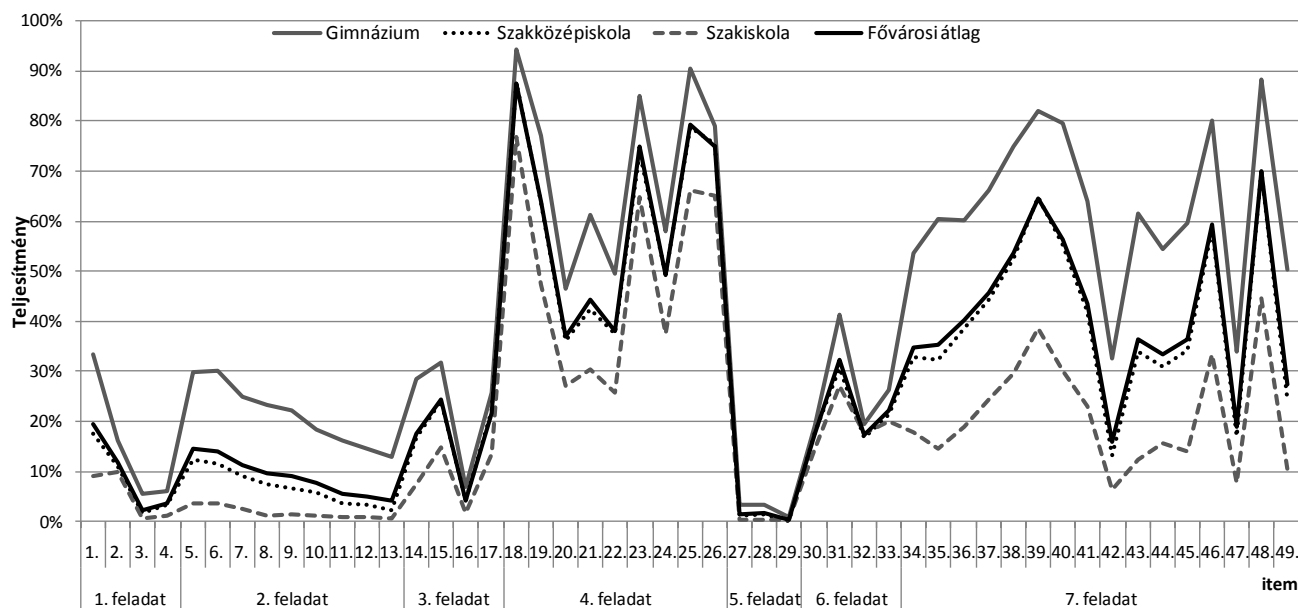
Ugyanez a tendencia köszön vissza, ha azt vizsgáljuk, hogy a tanulók mely feladatokat hagyták üresen és miért. A legkevesebb jó megoldást a 1., a 2. és az 5., tehát a nehéz feladatokban érték el a budapesti tanulók. Az 1. feladatnál 22%, a 2. és az 5. feladatnál 72-60%-os az üresen ha-

gyott feladatok aránya. A többi feladatnál 10% alatt maradt az üres, a megoldást nem tartalmazó feladatok aránya.

Érdekes, hogy az egyes nehéz feladatok megoldásában elért eredmény (az eddigi mérésektől eltérően) nagyban függött attól is, hogy a feladatlap A vagy B típusú volt, azaz a feladatlap elején, közepén vagy a végén helyezkedett-e el.

A feladat megoldásának különbségei iskolatípusonként

A 21. ábra az egyes feladatelemekben elért teljesítmény alakulását szemlélteti képzéstípusok szerinti bontásban.



21. ábra. A történelem feladatainak itemenkénti megoldottsága képzéstípusonként

Az első feladat Kossuth szerepének megítélésében, a személyes tulajdonságok kérdésében a szakközépiskolások kétszer olyan jók, mint a szakiskolások, de a gimnazisták is kétszer jobbak, mint a szakközepesek. Mindez azt bizonyítja, hogy a humán értékekkel rendelkezők mennek elsősorban a továbbtanulásra felkészítő gimnáziumokba. Viszont Kossuth pontos köznemesi származását a szakiskolások és a szakközépiskolások közel azonos arányban ismerik, de a gimnazisták 5 százalékponttal voltak jobbak társaiknál. A forradalommal és az országgal kapcsolatos Kossuth-álláspontot szintén a fent említett viszonylag kis különbséggel voltak képesek felismerni az egyes iskolatípusok tanulói.

A második feladat az emberi helyállásra önállóan kiválasztott példák esetében háromszor nagyobb különbség van az egyes iskolatípusba járó tanulók teljesítménye között. A gimnazisták körülbelül 30%-a egy, 20%-a kettő és 15%-a a lehetséges mindhárom példát is helyesen ítélte meg. (A szakközépiskolásoknál ez a megoldási arány kb. 10%, 7%, 4%, a szakiskolásoknál 3%, 1% és 1%.) Tehát általában többet kell foglalkozni a történelemoktatásban az egyének és a társadalmi csoportok történelmi szerepével, az őket befolyásoló szempontokkal és azok erkölcsi megítélésével, hogy a tanulók empátiás készsége kialakulni és fejlődni tudjon.

A 3. feladat Nyugat-Európa 1950-es évekbeli nagyhatalmi pozíciójának megítélésével foglalkozott. Ebben a feladatban az iskolák közti teljesítménykülönbség kisebb, hiszen a táblázat adatainak értelmezése viszonylag jobban sikerült a szakközepes és a szakiskolás tanulóknak is. Érdekes, hogy a nagy kárt szenvedő országok, majd az azt követő ütemes gazdagodás, (tehát Anglia és Franciaország területén az elszenvedett károk és a Marshall-segélybeli, illetve a német jóvátételből származó fejlesztési lehetőségek) a kívánatosnál kevésbé ismertek a tanulók előtt. Illetve nyolcadik osztály második félévében nagyon sok iskola vagy nem jut el idáig az anyagban, vagy a tanulók már nem elég alaposak és a be nem vészt ismeretek nem hívhatók elő több hónap távlatából.

A 4. feladat fogalmak, jelenségek gazdasági, társadalmi, politikai, műveltségbeli rendszerbe foglalását kérte számon a tanulóktól, melyben igen magas 61%-os átlagos teljesítményt értek el. A gimnazisták átlagteljesítménye 71%. A szakközépiskolások átlagot teljesítettek, a szakiskolások átlagos teljesítménye pedig 49%. Tehát a szakiskolások kétszer jobban le vannak maradva a szakközepesektől, mint azok lemaradása a gimnazistáktól. A gimnazisták körében 50% teljesítmény alá került a hospes és a zsellér fogalmak. (Ez a szakközepeseknél 40%, a szakiskolásoknál 30% alatti). A tanulók minden iskolatípusban sokkal jobban ismerik a gazdasági, politikai, műveltségbeli fogalmakat és kifejezéseket, míg a társadalmi kérdésekben mindnyájan jóval bizonytalanabbak.

Az 5. feladat igen összetett volt, erős megértést igényelt a tanulóktól, mert Magyarországon Gömbös miniszterelnöksége idején az egyik társadalmi csoport külpolitikai véleményére volt kíváncsi. A legalacsonyabb teljesítményt nyújtó megoldás oka, hogy a tanulók a 9. évfolyamon az általános iskoláskor ismeret-problémái miatt ilyen összetett feladat megoldására nem képesek. Az alacsony teljesítmény ellenére az iskolatípusok közötti átlagkülönbség itt is megfigyelhető.

A 6. feladatban a Rákóczi-szabadságharc eseményeit kellett ok-okozati összefüggés szerint csoportosítani a tanulóknak. A feladat a logikai készséget mérte, s a tanulók átlagosan 22%-os teljesítményt értek el. A szélső értékek kicsik, az iskolatípusok közti különbségek itt a legkisebbek (a gimnázium és a szakiskola között csak 6 százalékpont a különbség). Azon persze lehet keseregni, hogy körülbelül két év távlatában a tanulóknak egy ilyen fontos magyar szabadságharcról miért csak ilyen kevés ismeret marad meg.

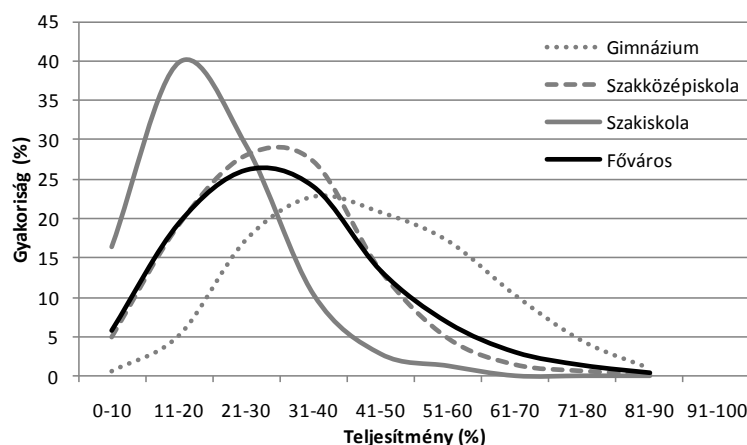
A 7. feladat a legszélesebb történelmi korszakot ölelte fel a görög történelemtől a XVIII. századig és az események ok-okozati összefüggését kellett megtalálni. A nagy kiterjedésű, 16 itemszámú feladatban az iskolatípusok közti különbség igen nagy. (A gimnázium 63%, a szakközépiskola 40%, a szakiskola 21% átlagteljesítményt ért el.) A nagy különbség okai motiváció-, ismeret- és figyelemkülönbségek. Mindhárom iskolatípusban legalacsonyabb a tanulók teljesítménye

- a Kr. e. 510. Róma - arisztokratikus köztársaság kialakulása Itáliában -mert a gazdag patriciusok elűzik a 7. etruszk királyt összefüggésének, valamint
- az 1295. Anglia - a Magna Charta kikényszeríti Angliában a kétkamarás parlamentet - mert a gazdasági fejlődés után a nemesség és a polgárság is politikai hatalmat akart összefüggésének felismerésében.

Ezt a két feladatot a gimnazisták 33-34%-ra, a szakközepesek 13-17%-ra, a szakiskolások 6-8%-ra teljesítették.

3.2.3. Az eredmények elemzése a minta összetétele szerinti bontásban

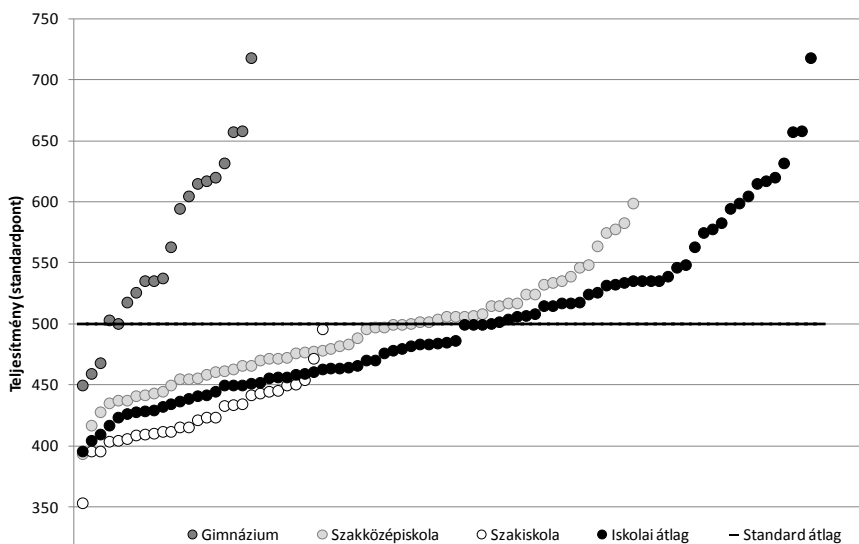
A tanulói teljesítmények képzéstípusonkénti eloszlását vizsgálva, a különböző méréseknél megfigyelhető jelenség látható itt is. A fővárosi tanulók átlagos teljesítményének és a szakközépiskolások teljesítményének eloszlásgörbéje majdnem teljes mértékben fedi egymást (22. ábra).



22. ábra. A tanulók képzéstípusonkénti történelemteljesítményének eloszlása

Ehhez képest a gimnáziumi tanulók a jobb, a szakiskolai tanulók teljesítménye a gyengébb eredmény irányába tolódott el. Legalább 50%-os teljesítményt a gimnazisták egy harmada ért el, a szakközépiskolásoknak csak 7, a szakiskolásoknak pedig csak 1-5%-a. Ugyanakkor legfeljebb 20%-os teljesítménye a szakiskolások 56%-ának, a szakközépiskolások 24%-ának és a gimnáziumi tanulók 6%-ának.

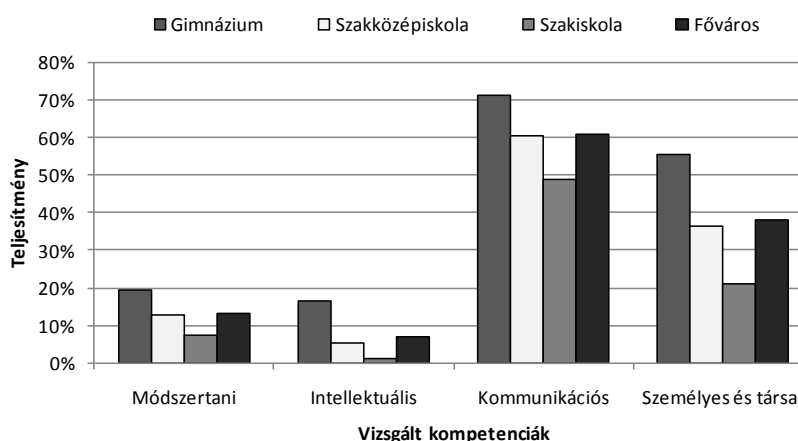
Az intézményenkénti átlagos teljesítmény képzéstípusonkénti alakulását szemlélteti a 23. ábra.



23. ábra. A történelemteljesítmények alakulása képzéstípusonként

A gimnáziumoknál a legjobb és a leggyengébb átlagos eredmény között 2,5 szórásnyi a különbség. A leggyengébb eredmények és a legjobb szakiskolai eredmény különbsége közel félszórásnyi. A szakközépiskolák teljesítménye között kétszórásnyi, a szakiskolák esetében még kisebb, már csak másfél szórásnyi a két szélsőértékű teljesítmény távolsága. A legjobb szakközépiskolai és szakiskolai teljesítmény között 100 pont, azaz egy szórás a különbség. Ha a leggyengébb eredményeket nézzük, csökken a távolság félszórásnyira.

A vizsgált, a mérés tartalmánál már megemlített kompetenciák szerinti átlagos teljesítményeket mutatja be a 24. ábra képzéstípusonként.

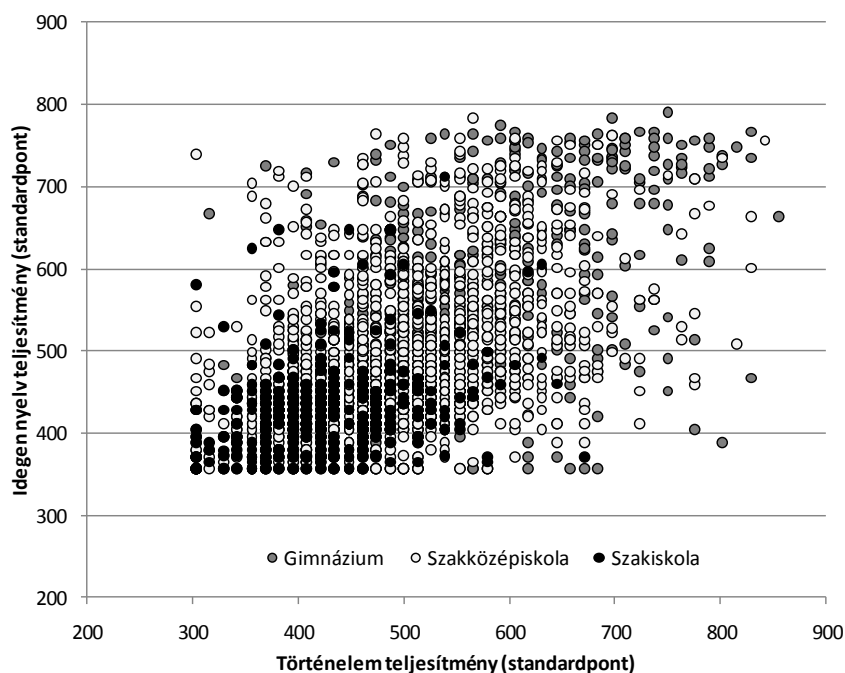


24. ábra. A képzéstípusonkénti teljesítmények vizsgált kompetenciák szerinti alakulása

A legmagasabb teljesítményt a kommunikációs kompetencia területén érték el a tanulók, mely az információkezelést tartalmazta. A különböző képzéstípusoknál a tanulók eredménye 10 százalékponttal tér el egymástól. Közel 20 százalékponttal alacsonyabb a személyes és társas kompetenciákat vizsgáló feladatokon elért eredmény. Itt a képzéstípusok eredménye közötti különbség

duplája az előzőnél tapasztaltaknak. Az elért eredményeket tekintve a következő terület a módszertani kompetencia, mint megfigyelés, mérés. A szakközpiskolások átlagos teljesítményének kétszerese a szakközépiskolásoké és közel háromszorosa a gimnáziumi tanulóké. A leggyengébb teljesítmény az intellektuális kompetenciák területén született. Ezen a területen - rendszerszemlélet, kritikus és oksági gondolkodás - a legnagyobbak a különbségek, képzéstípusonként, tehát itt szükséges a legnagyobb fejlesztés. Háromszor akkora a különbség a gimnáziumi és szakközépiskolai, mint a szakközépiskolai és szakiskolai teljesítmény között.

Felvetődik a kérdés, hogy ugyanazon tanuló idegen nyelv és történelem mérésének eredménye között megállapítható-e valamilyen összefüggés. Azon tanulók eredményét nézve, akik mind a két mérésben részt vettek, a két eredmény közötti kapcsolat szignifikáns. A két területen elért tanulói eredmények kapcsolatát szemlélteti a 25. ábra, amely a képzéstípusok közötti különbséget is bemutatja.



25. ábra. A történelem és idegen nyelv teljesítmények összefüggése képzéstípusonként

3.3. Javaslatok, tapasztalatok

A kompetenciafejlesztés a jövőben főleg az ismeretek átadásáról a használhatóság irányába tolódik el. A kompetencia tehát a tartalom helyett inkább a módszer, az eszköz, amellyel az egyén képessé válik a tudás megszerzésére és hasznosítására.

A gyakorló tanárok többsége (még a továbbképzésben résztvevők is) sajnos ma is frontálisan oktatnak, úgy tanítanak, hogy az átlaghoz igazítják a tanítás szintjét. Ezért aztán sok a leszakadó tanuló, de még a legmotiváltabb, jól képzett tanulók sem fejlődnek elég intenzíven.

A fejlesztő feladatok közös kompetenciatarományai

A kommunikáció, ami a nyelvhasználatot (beszédértést, beszédet, olvasást, írást) jelenti.

A problémafelismerés és--megoldás fejlesztése érdekében a kreatív gondolkodás kerüljön előtérbe.

A modellalkotás minden témakörben az azonosítási képesség fejlesztését igényli.

Minden lehetséges alkalommal fontos a megértés, a kapcsolatépítés, a vitastílus, az érvelési módszer, a konfliktuskezelés, az önérvényesítés, az empátia és a szolidaritás gyakoroltatása.

A társas kapcsolatok témakörében fejlesztésre szorulnak a személyes kompetenciák: például az éntudatosság, az önszabályozás, a motiváltság, valamint a társas kompetenciák, a mások iránti

érzékenység (mint például az empátia, a befolyásolás képessége, az együttműködés, a csapatszellem és az érzelmek kezelése).

Az értelmi intelligencia részét képezik: az induktív gondolkodás, a lényegkiemelés, a logikai készség, az ok-okozati viszony megértése, feltárása és eredményes használata.

A fejlesztő feladatok elkészítése után a munka a tanulói tevékenységre épüljön. A fejlesztő feladatok által változatos munkaformákra, különféle tanítási helyzetekre nyílik lehetőség (pl. projekt, csoport-, terepmunka, portfólió). A feladatok minden esetben legyenek érdekesek és motiválóak, azaz keltsen kíváncsiságot és élményt, jelentsen megértést. A feladatokban azonosíthatóak legyenek a feladatok célja, tárgya, témája, tevékenysége, munkaformái, időtartama, eszközei, megfigyelési szempontjai.

Módszertani kompetenciák, amelyek a fejlesztő feladatok elkészítéséhez és megoldásához ajánlhatók:

megfigyelés	kreativitás
kísérletezés	döntésképeség
mérés	ábraolvasás
adatokkal való bánni tudás	projektmunka
stratégiai tervezés	prezentáció készítése
kritikai gondolkodás	drámapedagógiai módszerek
rendszerezés	közös döntés
analógiák felismerése	konfliktus kezelése
logikus gondolkodás	elképzelt történelmi helyzetek, szituációk

A komplex feladatokban többfajta műveltségi területet és azon belül változó körülményeket használjunk. Ezt a sokszínű fejlesztő tevékenységet egy iskola tantestülete nehezen tudja színvonalasan megoldani, ezért sokkal eredményesebb partneriskolák hálózatát működtetni azon iskolák között, akik tudnak, akarnak, mernek fejlesztő feladatok kidolgozásában és kipróbálásában együttműködni.

Az osztályzaton túl a fejlesztő értékelés ugyan munkaigényes, de új energiát mozgat meg a pedagógusban, a tanulóban és a szülőben egyaránt. Ezek az energiák a pedagógusok

képzettsége, technikája, módszertani háttere

hozzáállása a tanításhoz

attitűdjei, azok a képességei, amit elvár a tanulóktól (s jó volna, ha magától is ugyanazt várná el).

Sajnos még mindig ott tartunk, hogy a történelemoktatás feladatai között is fel kell hívni a pedagógusok figyelmét a történeti szövegismereti és szövegértési gyakorlatok előtérbe helyezésére. Ezzel is lehet foglalkozni az általános iskolák 8. évfolyamának második félévében, a nyelvi előkészítő és a kéttannyelvű osztályok 9. évfolyamán, projektmunka, tantárgytömbösítés vagy kooperatív oktatási módszerek gyakorlása során.

A budapesti iskolákban fejleszteni szükséges a tanulók képességét az emberi normák felismerésében, állásfoglalási (etikai), empátiaképességükben. Mindez nemcsak a történelemtanulást, de az emberi kapcsolatok (felnőtt, szülő, kortárs) felismerésének és kezelésének készségét is pozitív irányba tudná befolyásolni.

Tiszta fogalomismeret és azok ismétlése szükséges. Más korban, más körülmények között mennyiben és hogyan változnak az ismérvek? Továbbá többször is szükség lenne egy-egy jelenség

tartalmi jellemzőinek összegyűjtésére, egy-egy jelenség fogalmi jellemzőinek közös felsorolására, megmagyarázására, szövegek, pozitív vagy negatív tettek, erkölcsi helyállások értelmezésére.

Fejezetek végén, tanévenként más-más szempontok szerinti, csoportfeladatokon alapuló összefoglalást, ismétlést célszerű csinálni, hogy a legfontosabb pontok bevésődjenek, amelyek a későbbi használat közben eligazodási pontként szolgálnak.

Gondolkodtató, viszonylag bonyolult csoportfeladatok kiadása javasolt, ahol a tanulók munkamegosztásban egymástól is tanulnak az „extrém” feladatmegoldások közben.

Fejlesztésre szorul a történelemoktatáson keresztül a tanulók kritikai képessége, társadalmi érzékenysége és a társadalmi kapcsolatok kezelésének készsége. Az egyének és a társadalmi csoportok „történelemcsináló” szerepének, a pozitív és negatív személyek és vélemények megbeszélése is fontos. Ez fejleszti a tanulók empátikus képességét, véleményalkotásra és cselekedtetésre készíteti a tanulókat, tehát javítja az állampolgári cselekvő képességet.

A társas kapcsolatok készségének fejlesztése azonban nemcsak a történelem, de minden társadalomtudomány körébe tartozó ismeretnek, készségnek, képességnek (a humán műveltségterületnek) a kötelezettségei közé tartoznak. A csoportmunka pedig a múltbeli és a jelen társas aktivitásának fejlesztésére is alkalmasak.

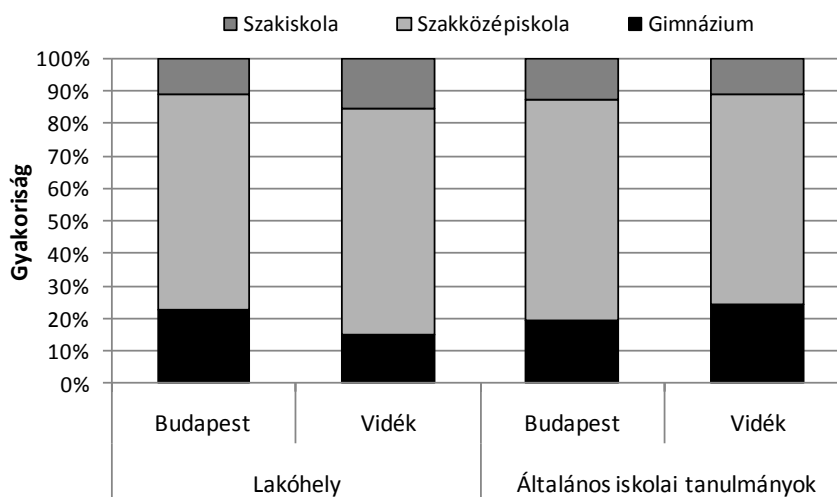
4. HÁTTÉRTÉNYEZŐK

A bemeneti teljesítményeket iskolán kívüli tényezők is befolyásolják. A háttértényezők vizsgálatához két kérdőívet kaptak a tanulók, melyeket 75-66%-os arányban töltöttek ki. A kitöltött kérdőívek közel 90%-ánál fordul elő, hogy a tanuló mind a két mérési terület, a történelem és az idegen nyelv (angol, német) feladatlapját is kitöltötte.

Ugyanilyen kérdőívet töltöttek ki azok a tanulók is, akik a matematika- és szövegértés-szövegalkotás mérésben vettek részt. A két minta azonosságára, esetleges eltérésére utalunk az egyes területek értékelésénél.

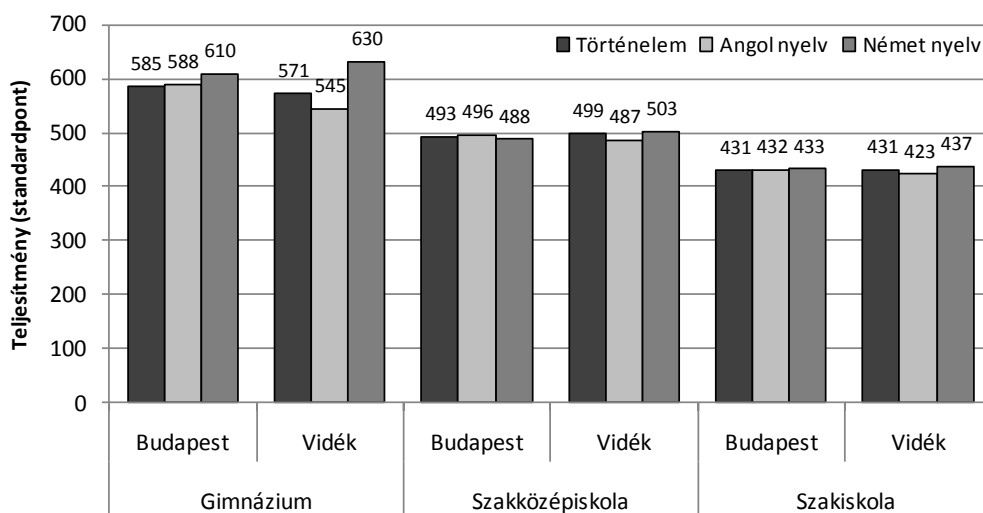
A tanuló lakóhelye és általános iskolája

A válaszolók 59%-a budapesti lakóhelyű, általános iskoláját 63%-uk Budapesten végezte, 2 százalékponttal kisebb az arányuk, mint a másik mérésnél. A budapesti általános iskolában végzett tanulók 83%-a azt is megjelölte, hogy iskolája melyik kerületben található, így ilyen bontásban 1161 tanuló adatai is ismertek. A tanulók lakóhelyének és általános iskolájának helye szerinti megoszlását képzéstípusonként nézve szembeötlő, hogy a lakóhelyet tekintve a budapestiekénél, míg az általános iskolai tanulmányok helyét tekintve viszont a vidékieknél magasabb a gimnáziumi tanulók aránya (26. ábra). A korábbi mintában mindegyik esetben a budapestiek aránya volt magasabb.



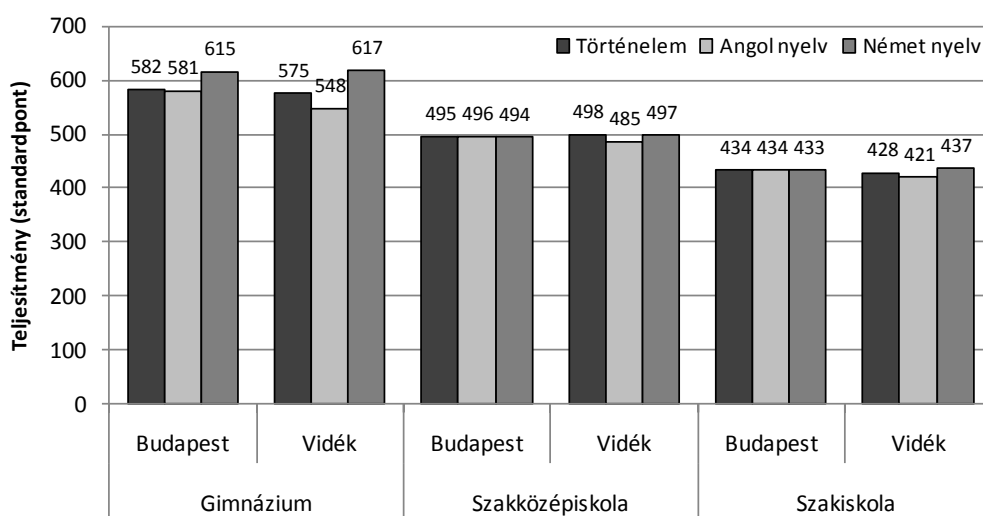
26. ábra. A tanulók megoszlása lakóhelyük és az általános iskola székhelye szerint

Az elért átlagos teljesítményekben a tanuló lakóhelye szerint a budapestiek történelemnél 8, angol nyelvnél 22, német nyelvnél 6 standardponttal eredményesebbek voltak, azonban ez a különbség statisztikailag csak az angol nyelvnél szignifikáns. A képzéstípusonkénti átlagok alakulását a 27. ábra szemlélteti. Az általános iskola székhelyét tekintve viszont az átlagos eredmények vonatkozásában mind a három területen a budapesti iskolák (13-25-20 ponttal) magasabb eredménye szignifikánsan jobb.



27. ábra. A teljesítmények alakulása a tanuló lakóhelye szerinti bontásban

A képzéstípusonkénti eredményeket az általános iskola székhelye szerint vizsgálva a gimnáziumoknál és a szakközépiskoláknál az angol nyelv eredményeknél állapítható meg tényleges különbség (28. ábra). A szakközépiskolásoknál a budapesti iskolások eredménye 11 ponttal magasabb vidéki társaiknál, gimnáziumoknál a különbség ennek háromszorosa. A szakiskolai tanulóknál tapasztalt különbség nem szignifikáns.



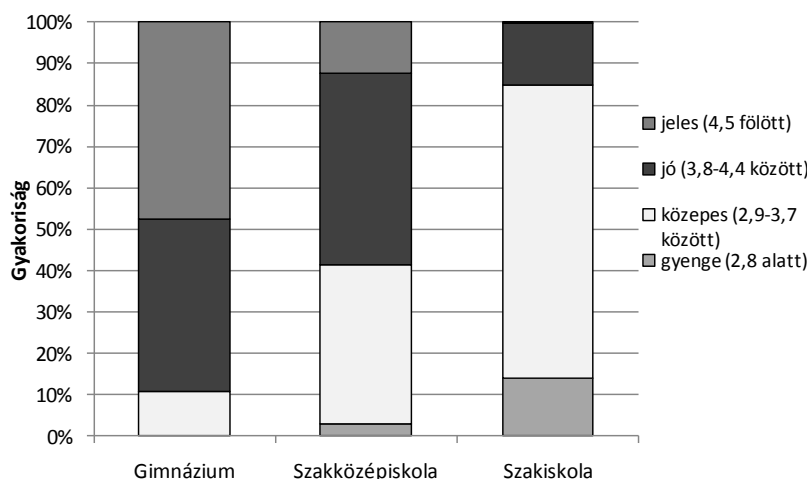
28. ábra. A teljesítmények alakulása a tanuló általános iskolájának székhelye szerinti bontásban

A tanulók budapesti székhelyű általános iskoláit kerületek szerint nézve szignifikáns különbség állapítható meg mindhárom terület átlagos teljesítményénél. Ha képzéstípusonkénti bontásban is értékeljük az eredményeket, akkor a szakközépiskolai tanulóknál csak történelem, a gimnáziumi tanulóknál csak az angol nyelv teljesítményeknél állapítható meg tényleges különbség.

A tanulmányi eredmény

A kilencedik évfolyamos tanulók 8. év végi magatartás- és szorgalomosztályzata mind a három vizsgált terület esetén összefügg az elért teljesítménnyel. A német nyelv, történelem és angol nyelv sorrendben csökken a kapcsolat erőssége, a szorgalom osztályzattal némiképp erősebb.

A 8. osztályos év végi tanulmányi eredmények képzéstípusonkénti alakulását a 29. ábra mutatja.



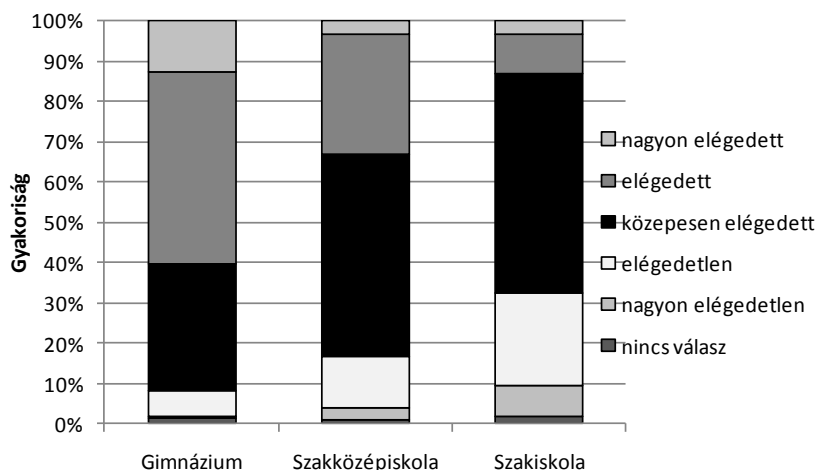
29. ábra. A tanulók 8. évfolyamos tanulói eredmények szerinti megoszlása képzéstípusonként

Az ábra az elmúlt évi, és az idei matematika, szövegértés-szövegalkotás mérésnél tapasztalatokat szemlélteti. Mindegyik képzésnél két kategória a jellemző, amely a tanulók több mint 80%-ára igaz. Míg a gimnáziumba került tanulók jó és jeles, addig a szakiskolai tanulók gyenge és közepes tanulmányi eredménnyel rendelkeztek a 8. évfolyam végén. A tanulmányi eredmény és a mért három terület teljesítménye közötti kapcsolat a német nyelvnél a erősebb és az angol nyelvnél gyengébb.

Az elért teljesítményeket a 8. osztály tanulmányi eredmény kategóriái szerint vizsgálva a szakiskolák esetében nem tapasztalható nagy különbség (19-36 pont). A szakközépiskolai tanulóknál maximálisan 120 pontnyi, a gimnáziumi tanulóknál a német nyelvnél egy, a másik két területnél másfél szórásnyi a nyújtott teljesítmények közötti különbség a négy kategóriát figyelembe véve.

A saját teljesítménnyel való elégedettség

A tanulók iskolai teljesítményükkel való elégedettségét a 30. ábra szemlélteti.

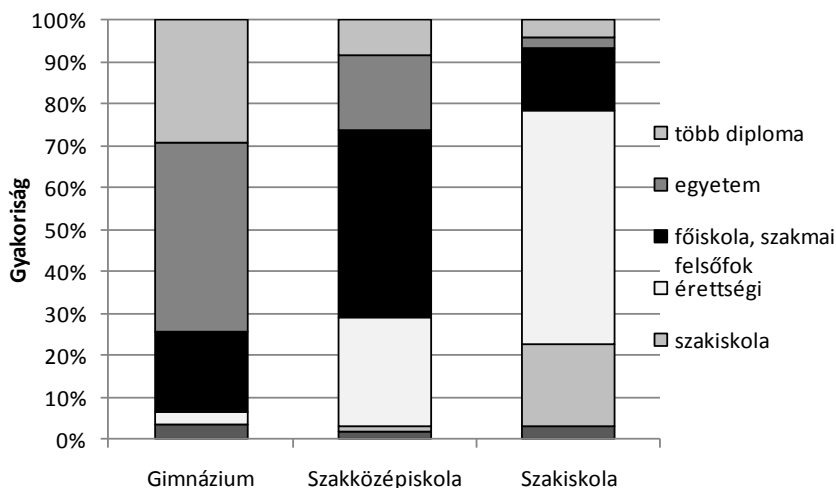


30. ábra. A saját teljesítménnyel való elégedettség képzéstípusonkénti alakulása

A gimnáziumi tanulók közel kétharmada, a szakközépiskolásoknak egyharmada elégedett a teljesítményével, a szakiskolásoknál ez az arány csak 13%. Az elégedetlenséghez alacsonyabb teljesítmény párosul. Ezek a tendenciák voltak megfigyelhetőek a matematika és szövegértés-szövegalkotás mérésnél is.

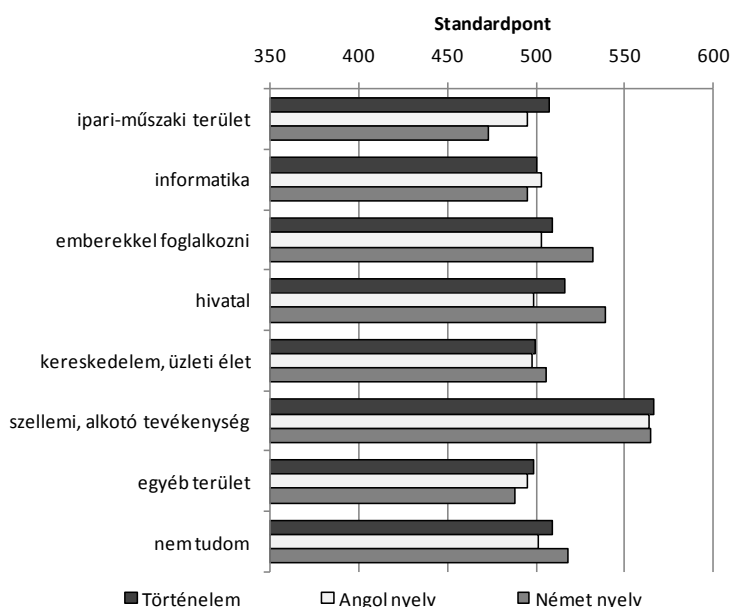
A végzettség- és pályacél

A tanulási attitűdöt erősen befolyásolja a végzettségcél, melynek képzéstípusonkénti megoszlását a 31. ábra mutatja be. A teljesítmények mind a két területen az elérni kívánt cél szerint képzéstípusonként különbözőek. A magasabb végzettségcél jobb teljesítményt eredményezett. Itt is ugyanazok a tendenciák láthatók, mint a másik mérésnél.



31. ábra. A végzettségcél szerinti megoszlás képzéstípusonként

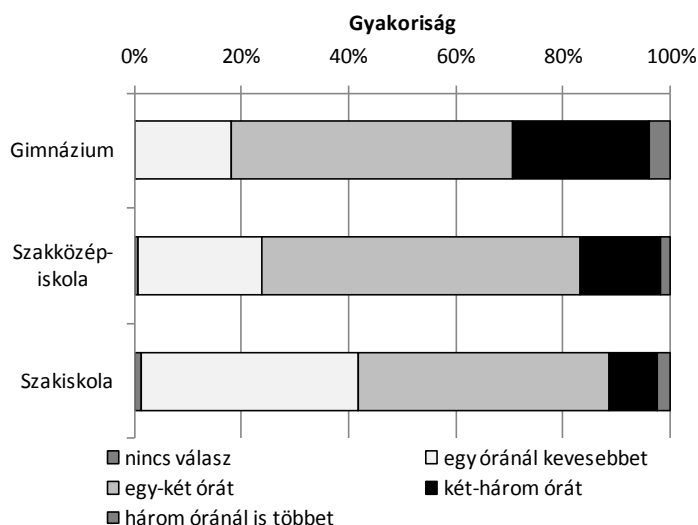
Az ipari-műszaki terület háromszor annyira vonzó a szakiskolások, mint a gimnáziumi tanulók számára (32. ábra). Az elért teljesítmény az angol és német nyelvből a leggyengébb, történelemből éppen meghaladja az átlagot. Az informatikai pálya elsősorban a szakközépiskolai tanulók számára vonzó mindhárom területen átlag körüli teljesítménnyel. A tanulók 10-20%-a készül olyan pályára, ahol emberekkel foglalkozhat. Ezt nagyobb arányban a gimnáziumi tanulók választották. Az elért teljesítmény körükben átlag feletti, és magasabb a német nyelv, majd a történelem és angol nyelv eredménye következik. Hasonlóan nagy arányban választották a tanulók a kereskedelmi területet, a gimnazisták 11, a szakközépiskolások 18, a szakiskolások 22%-a. A legkevésbé vonzó pálya a hivatali munka, a tanulók 1-4%-a jelölte, ők angol nyelvből átlag körüli, a többi esetben átlag feletti teljesítettek. Ennél némileg kedvezőbb, különösen a gimnáziumi tanulók körében (10%) a szellemi, alkotó tevékenység, ehhez kapcsolódik a legmagasabb 560 pont körüli átlagos teljesítmény mind a három vizsgált területen.



32. ábra. A teljesítmények alakulása a pályaválasztási elképzelések szerint

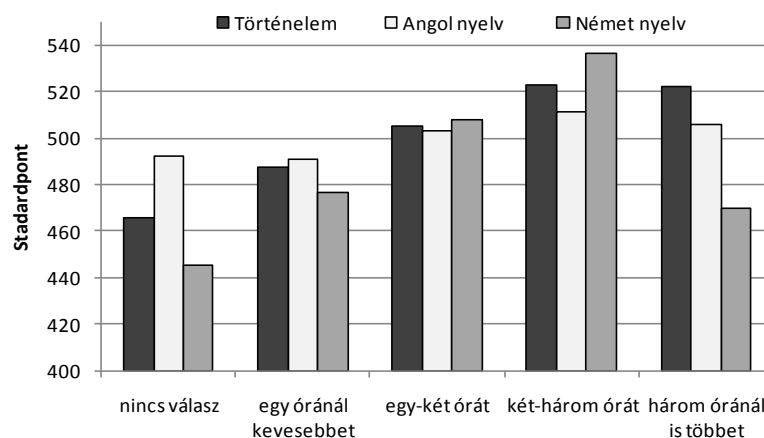
A másnapi készülés időmennyisége

Az a tény, hogy a tanulók mennyi időt fordítanak a másnapi lecke elsajátítására, mind a három vizsgált területen összefüggésben vannak az elért teljesítménnyel. Az időfelhasználás szerinti eloszlást a 33. ábra mutatja be.



33. ábra. A tanulók képzéstípusonkénti megoszlása a másnapi készülés időmennyisége szerint

Egy-két órát mindegyik képzéstípusnál a tanulók közel azonos aránya tanul. A különbség az egy óránál kevesebb és a két-három órás időráfordításnál szembeötlő. Közel háromszor annyi gimnazista tanul két-három órát, mint szakiskolai tanuló. Az egy óránál kevesebb időmennyiségnél ez fordítva figyelhető meg. Tehát a tanulók közel 60%-a egy-két órát tanul, ami az átlag körüli eredmény elérésére elég (34. ábra). A két-három órás készülés átlag feletti eredményt hoz. A három óránál többet tanulók aránya csekély, az elért eredmény viszont a német nyelv esetén átlag alatti. Ezen tanulók esetében biztos, hogy a tanulási technikák fejlesztésére van szükség.



34. ábra. A másnapi készülés időmennyisége és a teljesítmények összefüggése

Önfejlesztés

A szabadidőből a nyelvtanulásra, olvasásra és számítógépezésre fordított idő a mindkét vizsgált területen mért teljesítménnyel kapcsolatban van. A számítógépezéssel, internetezéssel töltött idő, csak az angol nyelv teljesítménnyel mutat gyenge, de kimutatható kapcsolatot.

A nyelvtanulásra a gimnáziumi tanulók 38, a szakközépiskolai tanulók 23%-a heti három óránál többet fordít, amihez az átlagnál magasabb történelem és idegen nyelv teljesítmények is társulnak. A szakiskolai tanulók egy harmada heti egy óránál kevesebbet, vagy egyáltalán nem fordít időt sa-

badidejéből nyelvtanulásra. Olvasással heti két-három órát vagy annál többet a szakiskolai tanulók 19%-a tölt. A gimnáziumi tanulók aránya ennek közel két és félszerese, a szakközépiskolai tanulóké pedig másfélszerese. Ebben az esetben is a nagyobb időráfordításhoz átlag feletti teljesítmény párosul. A számítógépezés, internetezés időráfordításában képzéstípusonként bár van némi különbség, de arányában mindegyik képzéstípusban a tanulók 60%-a heti három óránál többet, közel 10%-a pedig egy-két órát vagy annál kevesebbet tölt ilyen jellegű tevékenységgel, esetleg egyáltalán nem fordít erre időt. Itt a nagyobb időráfordítás mellett valamivel átlag feletti teljesítmény született a vizsgált területeken.

A nyelvi feladatlapot megoldók kérdései

Az angol és német nyelvi feladatlapot kitöltő tanulók a többiekől eltérően még kilenc kérdéssel találkoztak, melyek a tanult nyelv óraszámára, a nyelvtanulás továbbtanulási tervekben betöltött szerepére, a második idegen nyelvre, a nyelvórákon kívüli tanulásra vonatkoztak. Ezek a vizsgált tényezők az elért teljesítménnyel összefüggésben vannak. Leginkább befolyásoló, magyarázó erővel bír az a tény, hogy milyen szerepet játszik a tanult nyelv a továbbtanulási szándékban. Ezzel közel azonos az erőssége, hatása annak, hogy hány éve tanulja az adott nyelvet a diák.

A 18. táblázat összefoglalja, hogy heti hány órában tanulják a tanulók a vizsgált két nyelvet, hányadik éve tanulják és heti hány órát fordítanak az adott nyelv gyakorlására.

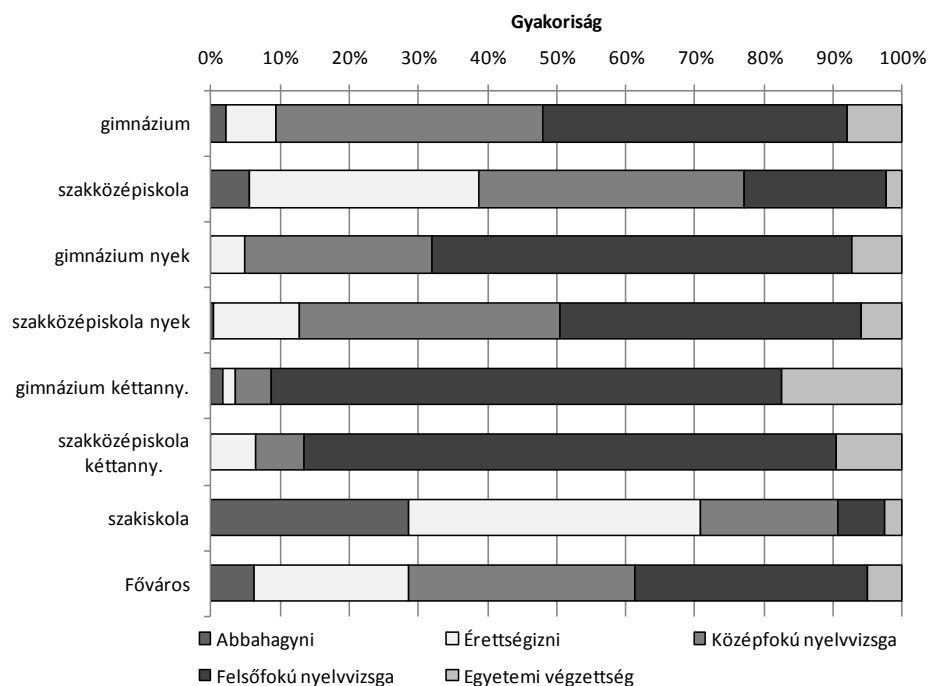
18. táblázat. Az angol és német nyelv tanulására fordított idő a nyelvoktatás jellege szerint

Nyelvoktatás jellege	Angol nyelv						Német nyelv					
	Heti óraszám		Tanulás éve		Tanórán kívül a gyakorlással töltött idő		Heti óraszám		Tanulás éve		Tanórán kívül a gyakorlással töltött idő	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
Gimnázium	4	2	5	3	2	2	4	2	6	4	2	2
Szakközép	3	2	5	3	2	3	4	2	5	3	2	2
Gimnázium nyek	11	5	5	3	4	3	10	5	5	3	4	5
Szakközépisk. nyek	11	5	5	3	4	4	10	5	5	3	3	3
Gimnázium kéttanny.	15	8	5	3	4	3	13	7	6	3	5	4
Szakközépisk. kéttanny.	15	7	5	3	5	4	16	7	4	4	6	6
Szakiskola	2	2	4	3	1	2	2	2	4	3	1	2

A kérdőívet a tanulók otthon töltötték ki. A heti átlagos óraszámhoz tartozó válaszok nagy szórásához néhány esetben a tanuló bizonytalansága is hozzájárulhatott. Mind az angol, mind a német nyelvnél azonban jól látszik, hogy a normál nyelvi oktatás általában heti 4 órás, ennek három-négyszerese a nyelvi előkészítő és a kéttannyelvű képzés esetén az óraszám. A szakiskolások csak heti két órában tanulnak idegen nyelvet. Mindkét területen jellemző, hogy a tanulók az általános iskolában tanult nyelvet folytatják, mivel átlagosan 4-6 éve tanulják. A táblázatból az jól látszik, hogy minél magasabb óraszámokban tanulják az adott nyelvet, átlagosan annál többet fordítanak tanórán kívüli gyakorlására is.

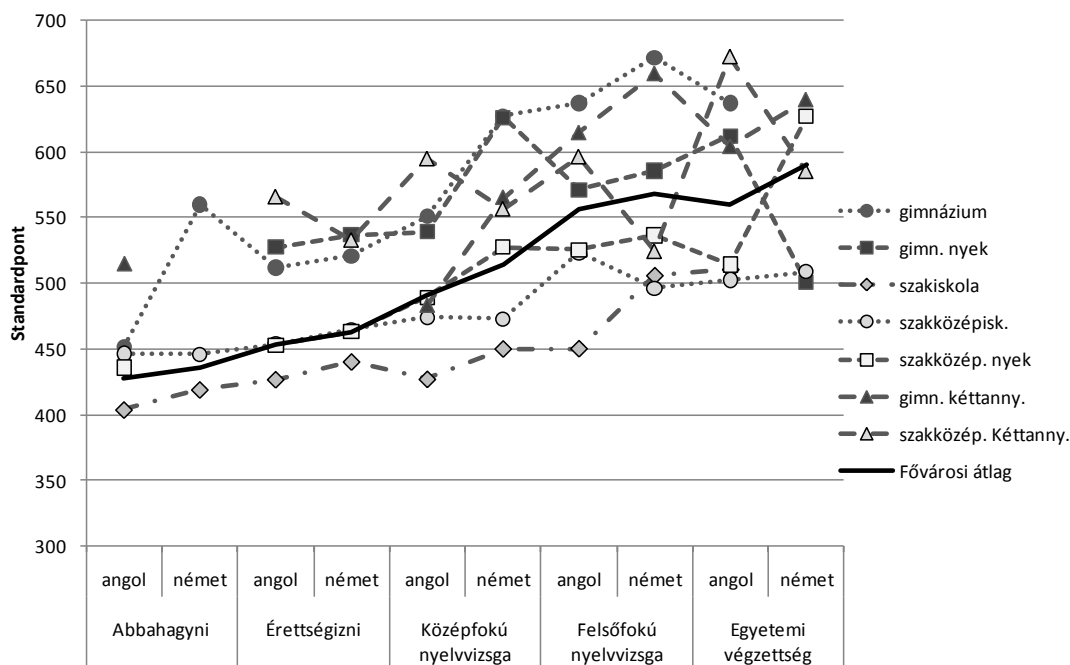
Az elért teljesítményekben jelentős mértékben meghatározó erejű az a tény, hogy milyen szerepet játszik a nyelvtanulás a továbbtanulási tervekben. Erre a kérdésre választ adó 2611 tanuló megoszlását szemlélteti a 35. ábra. A normál nyelvi oktatásban a gimnáziumi tanulók 83, a szakközépiskolai tanulók 58%-a szeretne közép- vagy felsőfokú nyelvvizsgát tenni. A nyelvi előkészítő képzésben résztvevőknél ez az arány 89-83%, azonban nagyobb a felsőfokú nyelvvizsgát letenni szándékozók aránya. A kéttannyelvű képzésben részesülő tanulók több mint 70%-a a felsőfokú nyelvvizsgát célozta meg és 18-10%-uk gimnázium, szakközépiskola vonatkozásában az adott nyelvből az egyetemi végzettséget. Öröndetes, hogy a szakiskolai tanulók 20%-a szeretne középfokú nyelvvizsgát,

ugyanakkor sajnálatos, hogy a tanulók 29%-a amilyen hamar csak lehet, szeretné abbahagyni a nyelvtanulást.



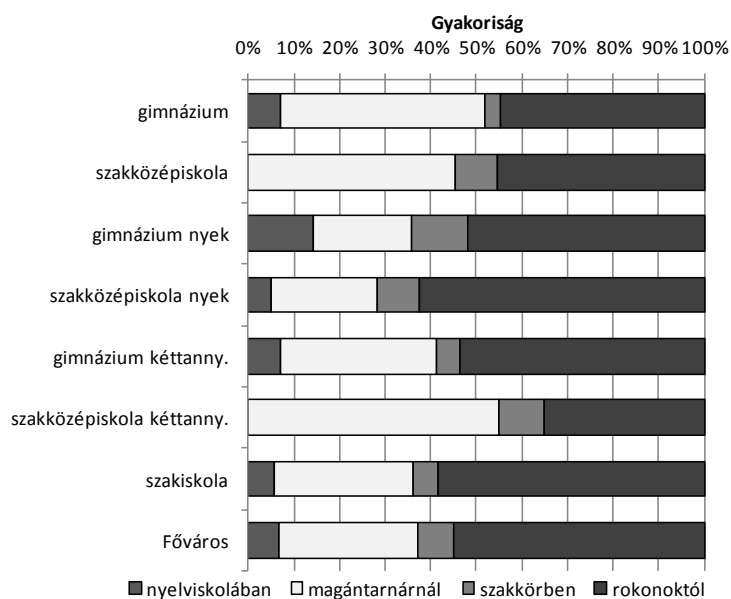
35. ábra. A tanulók megoszlása nyelvtanulás továbbtanulási tervekben betöltött szerepe szerint a nyelvoktatás jellegét figyelembe véve

A 36. ábra a továbbtanulási terv és az elért teljesítmény kapcsolatát szemlélteti. Összességében megállapítható, hogy minél magasabb az elérni kívánt cél, a feladatlap megoldása annál sikeresebb.



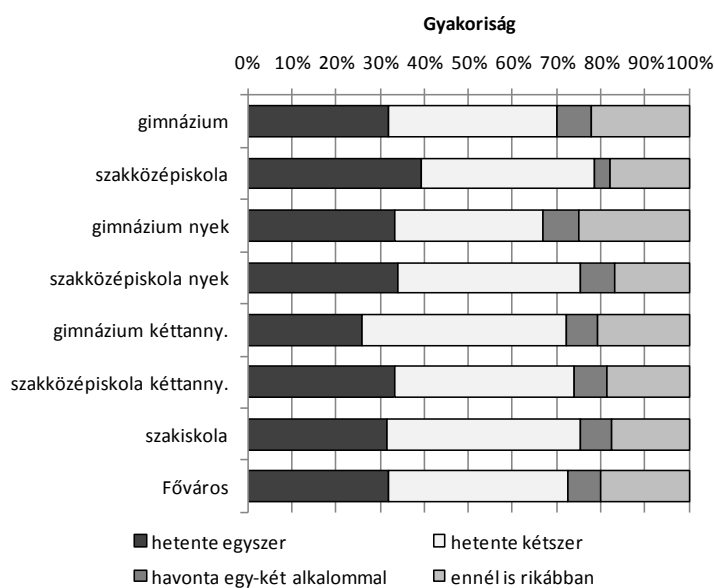
36. ábra. A nyelvtanulás továbbtanulási tervekben betöltött szerepe és a teljesítmények összefüggése

A tanulók negyede jelezte, hogy az iskolai nyelvórákon kívül még hol tanul idegen nyelvet (37. ábra). Jellemzően a rokonoktól és magántanártól tanulnak.



37. ábra. A tanulók megoszlása a nyelvórán kívüli nyelvtanulás szerint

Az iskolai nyelvórákon kívüli nyelvtanulás a tanulók többségénél heti egy-két alkalom (38. ábra).



38. ábra. A tanulók megoszlása a nyelvórán kívüli nyelvtanulás gyakorisága szerint

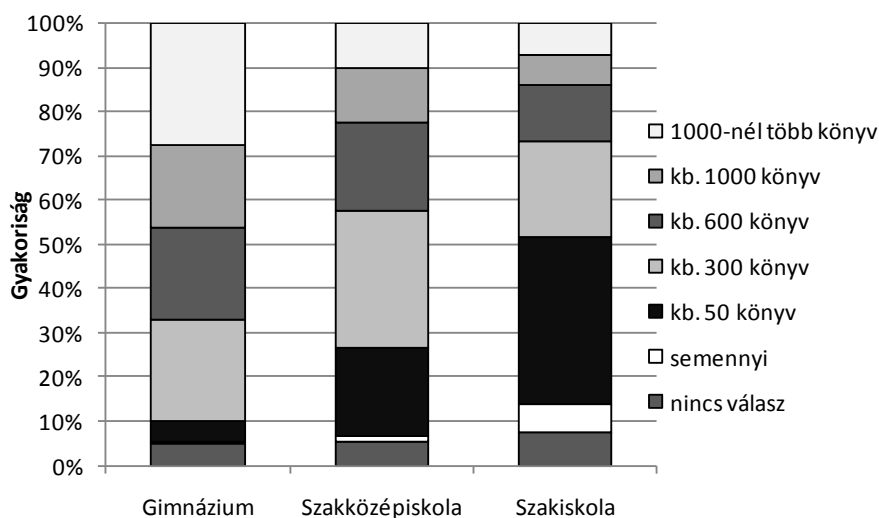
A kultúrincsekhez való hozzáférés

A könyvtár-, színház-, mozi-, múzeumlátogatás és üdülés gyakorisága egyaránt a tanulói teljesítménykülönbségekben jelentkező tényező. Képzéstípusonként a többszöri mozilátogatás a gimnáziumi tanulók kétharmadánál, a szakközépiskolai tanulók felénél, a szakiskolai tanulók egyharmadánál fordult elő. A tanulók negyede mindegyik képzéstípusban többször volt üdülni. Háromszor annyi szakiskolai és kétszer annyi szakközépiskolai tanuló nem üdült egyszer sem, mint ahány gimnazista.

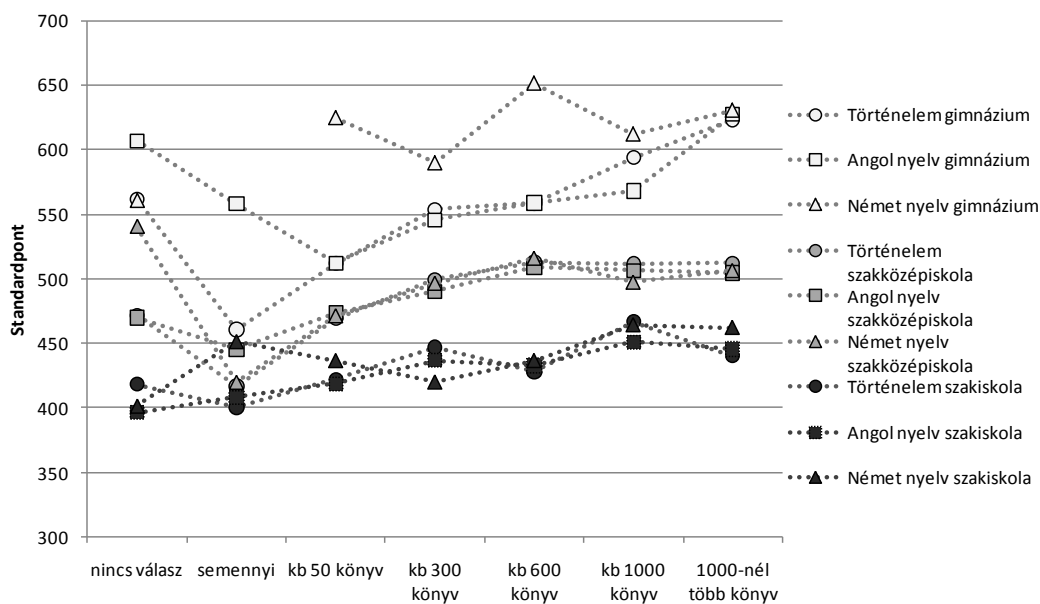
Amíg a szakiskolások kétharmada legfeljebb egyszer, addig a gimnáziumi tanulók kétharmada kettőnél többször is megfordult könyvtárban. Ehhez hasonló a színházlátogatások alakulása is. A szakiskolások 89%-a, a szakközépiskolások több mint kétharmada látott legfeljebb egy színházi elő-

adást, a gimnáziumi tanulók 19%-a többször is volt színházban. A színházlátogatáshoz nagyon hasonló a múzeumlátogatások alakulása is.

Az otthon található könyvek száma szintén magyarázza a teljesítményeket. Egy-egy család átlagos könyvállománya körülbelül 500 kötetre becsülhető, ami átlag körüli teljesítménnyel párosul. A könyvállomány eloszlását a 39. ábra, a teljesítményekkel való összefüggést a 40. ábra mutatja.



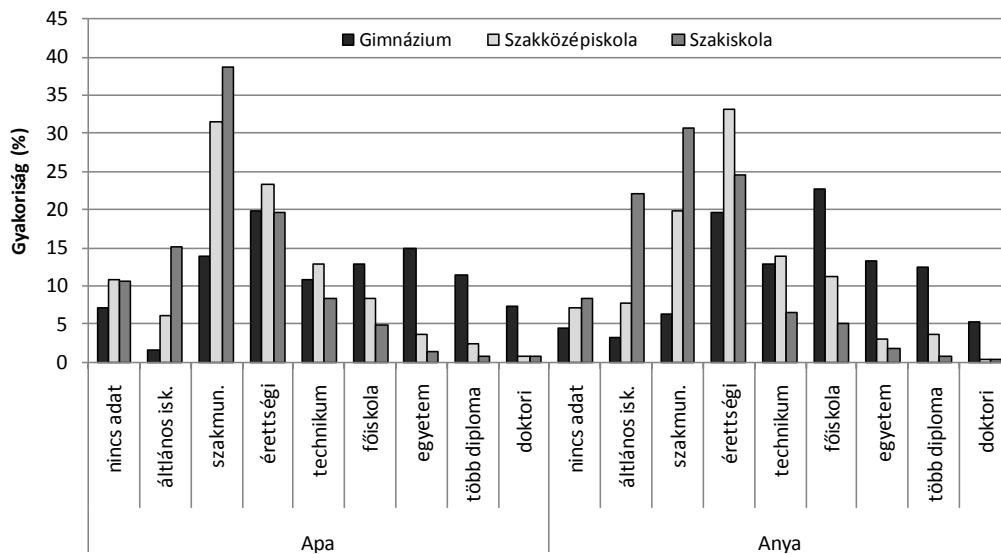
39. ábra. A tanulók megoszlása a családi becsült könyvállomány szerint képzéstípusonként



40. ábra. A becsült könyvállomány és a teljesítmények összefüggése képzéstípusonként

A szülők iskolázottsága

A tanulói teljesítmények és a szülők iskolai végzettsége közötti kapcsolat mind a két vizsgált területen közel azonos erősségű. A szülők iskolai végzettség szerinti megoszlását a 41. ábra mutatja.



41. ábra. A szülők iskolázottságának képzéstípusonkénti megoszlása

A szülők iskolai végzettsége és az elért eredmények összefüggése a 19-21. táblázatban látható.

A tanulók közel egy harmada az átlagosnak mondható 4 fős, 18%-a 5 fős és 10%-a ennél nagyobb családban él. A kérdőívet kitöltő tanulók 8%-a nem adott választ erre a kérdésre. A teljesítmények és a család nagyságának kapcsolatát vizsgálva a mintában a hat főnél nagyobb családban élő tanulók teljesítménye jellemzően átlag alatti a történelem, az angol és német nyelv területén.

19. táblázat. A szülők iskolázottságának és a történelem teljesítmények kapcsolata

Anya Apa	általános isk.	szakmun.	érettségi	technikum	főiskola	egyetem	több diploma	doktori	Együtt
általános isk.	435	490	499	432	429	513	356		461
szakmun.	453	475	505	500	518	475	541	448	487
érettségi	445	482	496	509	544	553	556	402	498
technikum	482	499	486	504	528	553	471	491	505
főiskola	513	500	512	511	520	575	531	553	524
egyetem	388	483	584	566	582	581	484	608	565
több diploma			561	543	588	645	595	677	586
doktori	526		562	553	618	713	624	631	624
Együtt	447	479	500	508	539	572	556	586	504

20. táblázat. A szülők iskolázottságának és az angol nyelv teljesítmények kapcsolata

Anya Apa	általános isk.	szakmun.	érettségi	technikum	főiskola	egyetem	több diploma	doktori	Együtt
általános isk.	431	466	509	423	446	451	443		459
szakmun.	461	468	493	482	499	564	528	404	480
érettségi	482	472	504	527	562	543	606	424	507
technikum	516	486	484	484	522	515	455	408	492
főiskola	412	450	484	529	509	574	554	538	516
egyetem	420	608	518	551	633	563	506	605	574
több diploma			474	581	551	656	604		577
doktori	514		590	538	506	734	626	634	606
Együtt	454	471	498	502	533	564	569	561	501

21. táblázat. A szülők iskolázottságának és a német nyelv teljesítmények kapcsolata

Anya	Általános isk.	szakmun.	érettségi	technikum	főiskola	egyetem	több diploma	doktori	Együtt
Általános isk.	455	473	492	452	432				460
szakmun.	483	458	496	524	509	492			480
érettségi	417	491	490	541	553	525	581		494
technikum	424		511	528	496		499	727	518
főiskola		549	449	459	588	551	511		525
egyetem	525	428	611	525	566	671	638	589	593
több diploma			555	741	452	648	658	710	600
doktori			721		468	597	416	480	511
Együtt	462	467	498	529	533	585	581	612	503

Motiváció

A tanulói kérdőív 33 állítást tartalmazott, az előző tanévi kérdőív öt újabb állítással egészült ki. Az állításokról egy skálán kellett bejelölni, hogy mennyire jellemző a kérdőívet kitöltőre. A faktoranalízis módszerével meghatározott, a matematika, szövegértés mérésnél már megismert öt faktor együtt a változórendszer varianciájának 58%-át magyarázza meg (22. táblázat). A faktorok saját értékeit tekintve látható, hogy az ötödik faktor szerepe kisebb. A legerősebb faktor a teljesítményorientáltság, mely a motivált, a szülői és iskolai értékrendet is elfogadó tanulókat jellemzi, számukra jövőjük szempontjából fontos a tanulás, kihívásnak tekintik, és bizonyítani akarnak a teljesítményükkel, eredményességre törekednek. A társas elsajátítás jellemzi azokat a tanulókat, akiknek fontos a társaikkal való kommunikáció, a feladatok csoportban való megoldása, a közös munkát követő közösen megélt siker. Ők azok, akik elfogadnak ötleteket, tanácsokat. Az erős feladattartással rendelkező tanuló számára kihívás a nehezebb feladatok megoldása, a többféle problémamegoldási lehetőség feltárása. Agresszivitás jellemzi azokat a tanulókat, akik bántanak vagy őket bántják, ők e felől az általuk könnyebbnek vélt oldalról közelítik meg az életben való boldogulást. A visszahúzó tanulókat kerülik a kapcsolatot a többiekkel, jobban szeretnek egyedül lenni.

22. táblázat. A faktoranalízis értékei

	Faktorok				
	1	2	3	4	5
	Teljesítményorientáltság	Társas elsajátítás	Feladattartás	Agresszivitás	Visszahúzó
Saját érték	6,2	5,7	3,0	2,5	1,9
Variancia (%)	18,7	17,2	9,1	7,6	5,7
Kum. variancia (%)	18,7	35,9	45,0	52,6	58,3

A 23. táblázat a tanulók választásainak átlagos értékét tartalmazza az egyes faktorok és képzetstípusok összefüggésében. A kirajzolódó kép leképezi a matematika, szövegértés mérésnél már tapasztaltakat. A teljesítményre pozitívan ható kategóriákban jellemzően csökkenést tapasztalunk a gimnazista tanulók felől a szakiskolások irányába, míg ez a tendencia megfordul az agresszivitás és visszahúzó kategóriája esetén, ahol enyhe növekedés tapasztalható. Az egyes faktorkategóriák vizsgált kompetenciaterületekkel kapcsolatos összefüggését nézve a teljesítményorientáltság és társas elsajátítás a német nyelvvel mutat erősebb kapcsolatot. A feladattartás esetében az összefüggés erőssége történelem, német és angol nyelv szerint csökkenő. Az agresszivitás és visszahúzó negatívan befolyásoló ereje gyenge.

23. táblázat. A tanulói válaszok faktoronkénti átlaga képzéstípusonként

	Gimnázium	Szakközépiskola	Szakiskola
Teljesítményorientáltság	42,8	39,8	35,5
Társas elsajátítás	39,5	37,2	34,2
Feladattartás	8,5	7,9	7,3
Agresszivitás	7,0	7,6	8,6
Visszahúzóadás	4,3	4,4	5,2

Neveltségvizsgálat

A vizsgálat 18 életszerű szituációt (család, osztály és iskola körében zajló eseményeket) tartalmazó kérdőívvel történt, melynek kitöltése során többször etikai dilemma és döntési helyzet elé kerültek a tanulók.

A diákok 45%-a a számonkéréssel kapcsolatos jogtalan előnyhöz jutással nem szeretne élni, ugyanakkor a pillanatnyi elsőbbséggel, még ha az saját és társa helyzetét veszélyeztetné is, a tanulók negyede élne. A másnapra szánt dolgozat kérdéseinek lemásolását a gimnáziumi tanulók 11%-a, a szakiskolásoknak már 18%-a vállalná. A jogtalan anyagi előnyhöz jutás esetén a tanulók 40%-a hallgatna az információról, és csak 24% jelezné a problémát.

Az osztálytárs helytelen viselkedésével, károkozásával kapcsolatban 38% elmondaná, hogy ki az elkövető, 18% hallgatna az esetről. Viszont az osztálytárs megkárosítása esetén már közel 50% megmondaná, hogy ki a tettes, de a gimnazisták 8%-a, a szakiskolásoknál ennek a háromszorosa titkolná.

Az osztállyal szemben nem tisztességesen viselkedő tanár ellenében a tanulók közel fele vállalna szolidaritást az osztálytársával, és beszélné rá az elviselt méltánytalanság ellenére is a közösségben maradásra. A hiányzó osztálytársról a tanulók 50%-a elmondaná osztályfőnökének, amit tapasztalt, viszont közel kétszer annyi szakiskolás (42%), mint gimnáziumi tanuló vállalna vele cinkoságot. A tanulók 80%-a elutasítaná a felajánlott kábítószerrel. Ugyanakkor a gimnáziumi tanulók 3%-a, a szakiskolai tanulók 12%-a elfogadná.

A családi program és a házibuli választásának dilemmájában a tanulók harmada a családot választja, 28% a házibulit, és közel ennyien mást tennének. Ennél nagyobb arányban fogadják el, ha szüleik a legújabb divat követéséhez nem vállalnak plusz anyagi terheket. Családja belső gondjairól a tanulók fele társainak igazat mondana, és csak 19%-uk akar a többségnek megfelelni.

Az osztálytárs kiközösítését, bántalmazását a tanulók kétharmada elutasítja, 6%-uk viszont részese lenne. Ebben az esetben a szakiskolások aránya háromszorosa a gimnáziumi tanulókénak. A tanár részéről a tanulót érintő jogsértés esetén a tanulók 54%-a segítséget kér, nem tesz semmit 8%-uk, és 29%-uk az ellenszegülést választja. Egy diáktársat ért tanári jogsértésnél már kisebb arányban kérnének segítséget (gimnáziumi tanulók 55%, szakiskolai tanulók 31%), és nagyobb arányú a közömbösség is (22%). Ha egy diáktársat rendszeresen bántanak, a tanulók egyharmada segítséget kér, 36%-uk szegül szembe. Ha a tanulót bántják a társai, a segítségnyújtást kérők aránya 35%, viszont a tanulók fele szembeszegülne, védené magát. A gimnáziumi tanulóknál ez 45, a szakiskolásoknál 58%.

Összességében megállapítható, hogy hasonló tendencia rajzolódott ki a két részmintán, tehát a matematika, szövegértés és a történelem, idegen nyelvi mérésénél. A különbség csupán néhány esetben 1-2 százalékpontnyi eltérés volt.

5. MELLÉKLETEK

5.1. Az angol és német nyelvi mérés mellékletei

5.2. A történelemmérés mellékletei